

Experiências em Linguagens:

REFLEXÕES E PRÁTICAS

VOLUME II

FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
FERNANDA DE CÁSSIA MIRANDA
NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI
(ORGANIZADORES)



FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
FERNANDA DE CÁSSIA MIRANDA
NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI
(ORGANIZADORES)

Experiências em Linguagens:

REFLEXÕES E PRÁTICAS

Volume II


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 14/10/2025
Termo de publicação: TP0992025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências em linguagens : reflexões e práticas. Vol. II / organizadores: Fábio Antônio Gabriel, Fernanda de Cássia Miranda e Nerynei Meira Carneiro Bellini. --Itapiranga : Schreiber, 2025.
194 p. : il. ; e-book. ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-535-5 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-534-8 [versão digital]
DOI: 10.29327/5688450
1. Ensino de línguas. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Línguas estrangeiras – Didática. 4. Formação de professores. 5. Linguística aplicada.
6. Educação inclusiva.
I. Gabriel, Fábio Antônio. II. Miranda, Fernanda de Cássia. III. Bellini, Nerynei Meira Carneiro. IV. Título.

CDD 418.0071

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Os organizadores</i>	
PREFÁCIO	
COMPARTILHANDO SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: VÁRIOS OLHARES SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	11
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
CAPÍTULO 1	
CONFIGURAÇÃO ESTÉTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM MICROCONTO DE BRUCE HOLLAND ROGERS (1999).....	15
<i>Tainá Brecho Brito</i> <i>Nerynei Meira Carneiro Bellini</i>	
CAPÍTULO 2	
O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA DA CONTEMPORANEIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DOS EDUCADORES.....	35
<i>Jefferson Lhamas dos Santos</i> <i>Wiliam Augusto Inês</i>	
CAPÍTULO 3	
OS SINAIS E SUA CONSTRUÇÃO EM GRUPOS LINGÜÍSTICOS INDÍGENAS, LÍNGUA TERENA DE SINAIS E LÍNGUA GUARANI DE SINAIS.....	53
<i>Jonatan Cardoso Flores</i> <i>Éverton Bernardes Wenceslau</i>	
CAPÍTULO 4	
SOBRE O PARECER N. 2/2020 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: COMO A PERSPECTIVA CULTURAL É CONTEMPLADA?.....	67
<i>Fernanda de Cássia Miranda</i> <i>Luís Renato Dias Petry</i> <i>Paulo Roberto Braga Junior</i>	
CAPÍTULO 5	
DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA A FORMAÇÃO DE SECRETÁRIOS EXECUTIVOS.....	77
<i>Izak Noah Cruz de Araújo</i>	

CAPÍTULO 6	
PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	90
<i>Victor de Paulo Giroto</i>	
<i>Fábio Henrique Rosa Senefonte</i>	
CAPÍTULO 7	
O PORTUNHOL SELVAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	111
<i>Nádia Nelziza Lovera de Florentino</i>	
CAPÍTULO 8	
LETRAMENTO LITERÁRIO SIGNIFICATIVO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	125
<i>Sarah Maria da Silva</i>	
CAPÍTULO 9	
O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS NO PARANÁ.....	139
<i>Fernanda de Cássia Miranda</i>	
<i>Luís Renato Dias Petry</i>	
CAPÍTULO 10	
NEURODIVERSIDADE EM SALA DE AULA: O ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO COGNITIVO NO TDAH.....	156
<i>Ítalo Yuri Assis</i>	
<i>Joagda Rezende Abib</i>	
CAPÍTULO 11	
RELAÇÕES ENTRE O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O DESAFIO DE SUPERAR O MÉTODO CATEQUÉTICO JESUÍTICO.....	163
<i>Marcelo Henrique Lisboa</i>	
<i>Fábio Antônio Gabriel</i>	
<i>Tania Regina Montanha Toledo Scoparo</i>	
CAPÍTULO 12	
O PROGRAMA DE EXTENSÃO “O PARANÁ FALA ESPANHOL” NA UENP: UMA TRAJETÓRIA.....	180
<i>Luiz Antônio Xavier Dias</i>	
<i>Fernanda Tamarozzi de Oliveira</i>	
<i>Caroline Orlandini Alves</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	189

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, de nome *Experiências em Linguagens: reflexões e práticas*, contempla, em doze capítulos e em seu segundo volume, estudos críticos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e respectivas literaturas, em suas várias dimensões. Por isso, abrange questões concernentes tanto à língua portuguesa como às línguas estrangeiras adicionais e às línguas de sinais. As abordagens analíticas dessa obra originam-se das inquietações de docentes e discentes que provêm dos desafios enfrentados na sala de aula. Discussões profícuas sobre esses enfrentamentos ganham espaço no contexto do Grupo de Pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores” da Universidade Estadual do Norte do Paraná, ao longo de 12 anos.

Este livro, portanto, tem como objetivo divulgar as ponderações analíticas dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em tela, bem como demonstrar caminhos e estratégias de ensino pensadas por professores e professoras, a fim de ultrapassarem, ou pelo menos minimizarem, os obstáculos, que se interpõem a um aprendizado de línguas e literaturas que seja favorável ao desenvolvimento das competências acadêmicas e pessoais dos envolvidos. Com isso, espera-se proporcionar aos leitores e às leitoras, deste livro, reflexões sobre a realidade atual do ensino-aprendizagem de línguas, assim como a compreensão das práticas adotadas para se superar os desafios prementes.

Dessa feita, o primeiro capítulo, sob o título “Prazer literário e humanização, por meio de *flash fiction* de Bruce Holland Rogers”, de Tainá Becho Brito e Nerynei Meira Carneiro Bellini, traz considerações críticas importantes sobre o ensino da língua e da literatura inglesa, especialmente na modalidade do microconto, com vistas ao letramento literário. Para tanto, as autoras elaboram uma análise temático-formal do miniconto “The dead boy at your window”, de Bruce Holland Rogers (1999), valendo-se da tradução de Luís Rodrigues (2013) cujo título é “O menino morto à tua janela”. A partir dela, sugerem sequências didáticas a serem implementadas em sala de aula, com base na teoria de Rildo Cosson (2014). As autoras concluem: “[...] a sequência didática aqui desenvolvida, ao propor ações de ensino da literatura com um conto escrito na língua inglesa, por um escritor norte-americano que o produziu em um contexto específico, diferente do brasileiro, favoreceu o desenvolvimento

de competências da língua inglesa no âmbito do ensino fundamental, tais como: escrita, leitura, oralidade dimensão intercultural, conforme preconiza a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017)”.

No capítulo “O ensino de línguas na escola pública da contemporaneidade: novos desafios para os educadores”, Jefferson Lhamas dos Santos e Wilian Augusto Inês afirmam que “A contemporaneidade está imersa em um período de incertezas, transformações e rupturas, que afetam tanto o âmbito social quanto o educacional. Adornada por discursos neoliberais, associadas à aceleração tecnológica e à valorização da produtividade, a educação pública enfrenta desafios e pressões que afetam diretamente os estudantes e os professores”. Os autores propõem, assim, um debate sobre algumas questões que atravessam a realidade da escola pública contemporânea, tais como a indisciplina e as tecnologias na educação. Com base em uma pesquisa bibliográfica, com teóricos dos campos da psicanálise, filosofia e sociologia, este capítulo fomenta um debate necessário para se compreender melhor a realidade atual do ensino de línguas e de suas demandas e desafios, que se refletem na escola e na identidade do educador.

Com o texto “Os sinais e sua construção em grupos linguísticos indígenas, língua terena e língua guarani de sinais”, Jonatan Cardoso Flores e Éverton Bernades Wenceslau abordam sobre o recurso das línguas de sinais, com foco voltado para a sua construção nos grupos linguísticos de indígenas Terenas e Guaranis trazendo à tona problemas dos povos originários com deficiência, em especial os casos de surdez. Apresentam, ainda, os estudos sociolinguísticos, o processo de criação e consolidação dessas duas línguas de sinais indígenas e a formação lexicogramatical dessas línguas de sistemas visuoespaciais. Como resultados, o capítulo expõe a necessária urgência de implementação da língua de sinais, bem como de uma investigação mais criteriosa do uso de sinais na interação e comunicação dos indígenas surdos, identificando se há de fato uma língua de sinais própria dessas etnias, bem como do reconhecimento linguístico próprio destas comunidades identitárias.

Em “Sobre o Parecer n.2/2020 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue: como a perspectiva cultural é contemplada?”, Fernanda de Cássia Miranda, Luís Renato Dias Petry, Paulo Roberto Braga Junior tecem algumas considerações sobre a educação bilíngue e sobre a perspectiva intercultural no ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Ademais, a perspectiva do Inglês como Língua Franca (doravante ILF), que está atrelada à Interculturalidade, também se faz presentes nas linhas desta pesquisa, com algumas proposições ao ensino de línguas. E por fim, apresentamos uma análise sobre o *Parecer nº 2/2020, do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue*, na qual concluímos que embora o

parecer do CNE reconheça, em sua parte destinada ao relatório, que as questões culturais fazem parte do ensino de línguas adicionais, as Diretrizes não apresentaram avanços no sentido de deixar, de forma expressa, a importância de uma Educação Bi/Multilíngue que tenha entre seus objetivos e fundamentos a interculturalidade tão presente na sociedade.

Izak Noah Araújo, com o texto “Desenvolvimento de materiais didáticos de língua espanhola para a formação de secretários executivos”, aborda a elaboração de material didático de Espanhol para fins específicos, direcionado ao curso de Secretariado Executivo, destacando a importância de alinhar o ensino de línguas às necessidades reais do contexto profissional. O texto fomenta a discussão sobre concepções de língua e linguagem que compreendem o idioma como instrumento de interação social e ação sobre a realidade. Apresenta definições e funções do material didático, ressaltando seu papel mediador na construção de significados e sua adaptação às demandas dos aprendizes. São analisados os fatores envolvidos na elaboração de materiais para o ensino de línguas estrangeiras, contemplando etapas como análise de necessidades, desenvolvimento, implementação e avaliação, conforme modelos cíclicos que permitem aprimoramentos contínuos. A proposta metodológica integra a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas, favorecendo o uso da língua em situações autênticas e o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva). Conclui-se que a produção de materiais didáticos específicos para o Secretariado Executivo é essencial para promover aprendizagens significativas e formar profissionais aptos a atender às exigências da comunicação corporativa em língua espanhola, contribuindo para sua inserção e competitividade no cenário profissional contemporâneo.

No capítulo cujo título é “Perfil metodológico da pesquisa na formação do professor de língua inglesa”, Victor de Paulo Giroto e Fábio Henrique Rosa Senefonte traçam o perfil metodológico de pesquisas de iniciação científica, nas subáreas de língua e literaturas em língua inglesa, produzidas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), por meio um levantamento de resumos expandidos publicados nos anais do evento Encontro de Integração da UENP. Os dados permitem a caracterização da pesquisa na formação inicial do professor de língua inglesa, evidenciando: análises primariamente indutivas, sem um desenho de pesquisa complexo, focadas no contexto local e centradas no pesquisador e sua capacidade de levantamento e análise de dados. Os autores afirmam sobre seu trabalho: “Apesar da necessidade de reavaliar as práticas metodológicas em produções científicas, pesquisas como a presente ainda são escassas, o que não é ajudado pela falta de padronização na disponibilização dos

textos relevantes. Este estudo aponta a necessidade de mais trabalhos com um olhar nos aspectos de metodologia de pesquisa e de melhor acesso aos dados que possibilitam este tipo de pesquisa”.

O capítulo “O portunhol selvagem como recurso pedagógico no ensino de espanhol como língua adicional: desafios e perspectivas”, de Nádia Nelziza Lovera de Florentino, parte de uma abordagem intercultural e decolonial para refletir sobre o uso do portunhol selvagem como recurso pedagógico no ensino de espanhol como língua adicional no Brasil. Mais do que um “erro” ou estágio intermediário, o portunhol é compreendido como prática linguística legítima, carregada de significado histórico, cultural e identitário. Ao analisar suas potencialidades e desafios, a autora evidencia como essa forma híbrida de comunicação pode favorecer o engajamento dos estudantes, fortalecer vínculos com suas realidades socioculturais e estimular competências comunicativas interculturais. Ao mesmo tempo, o capítulo contribui para o debate sobre estratégias plurais, criativas e alinhadas à valorização de saberes locais e ao questionamento das hierarquias linguísticas tradicionais, inserindo-se no propósito da obra de reunir práticas e reflexões que dialogam com contextos multilíngues e pedagogias contemporâneas.

Em “Letramento literário significativo: uma revisão sistemática”, Sarah Maria da Silva, a fim de desvendar causas do fracasso de competência leitora vivida pelo atual ensino de literatura, busca discutir e compreender alguns dos desafios do referido ensino, relativos à formação docente, prática pedagógica, abordagem de ensino. Ainda, a autora pretende mapear as razões de seu infortúnio e, na mesma medida, apontar caminhos que melhorem a qualidade da leitura escolar e contribuam para a formação de uma cultura letrada. Assim, as ponderações, deste texto, contribuem para as pesquisas da área. O embasamento teórico firma-se nas proposições de Rildo Cosson (2014) e Tzvetan Todorov (1992), em razão de uma abordagem de estudo e ensino centrada não apenas em um, mas alguns aspectos basilares da construção de um espaço dialógico e significativo de leitura na escola.

Em “O Inglês como Língua Franca e as propostas de formação continuada para professores de Inglês no Paraná”, Fernanda de Cássia Miranda e Luís Renato Dias Petry apresentam as proposições de seu trabalho. O objetivo do artigo é de, no primeiro momento, tecer algumas considerações sobre as teorizações acerca da Língua Inglesa com os movimentos de globalização, seu *status* de Inglês como Língua Franca e suas possíveis implicações educacionais ao ensino de inglês como língua estrangeira moderna/adicional. No segundo momento deste artigo, há algumas reflexões sobre as propostas de formação continuada para professores de Língua Inglesa no Estado do Paraná, para finalmente, haver análises sobre

as mesmas e verificar se a perspectiva do Inglês como Língua Franca (doravante ILF) e da Interculturalidade está sendo ou não contemplada. Os resultados desta pesquisa apontam que a perspectiva do ILF e a Interculturalidade poderiam ser melhor consideradas nas propostas de formação continuada em pauta, a fim de que houvesse espaço para um maior reconhecimento de diferentes formas da Língua Inglesa, além da norma estabelecida pelo nativo e para que houvesse espaços de reconhecimentos interculturais e atividades com temáticas de alcance global da língua alvo.

Com o texto “Neurodiversidade em sala de aula: o ensino de inglês como ferramenta de estímulo cognitivo no TDAH”, Ítalo Yuri Assis e Joagda Rezende Abib defendem a importância do ensino da língua inglesa como um modo de favorecer o estímulo cognitivo em estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Nesse sentido, a autora e o autor afirmam: “Ao abordar as especificidades do TDAH na educação, este capítulo se propõe a ir além da mera descrição diagnóstica, explorando também como práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no ensino de língua inglesa, podem mitigar barreiras e abrir caminhos para experiências enriquecedoras. Igualmente, considera-se o papel do bilinguismo como um possível aliado no fortalecimento de funções executivas fragilizadas, apontando para uma concepção de ensino que não se limita a ‘acomodar’ diferenças, mas que as transforma em oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal”.

Marcelo Henrique Lisboa, Fábio Antônio Gabriel, Tania Regina Montanha Toledo Scoparo escreveram o texto “Relações entre o contexto histórico brasileiro e metodologias de ensino da língua portuguesa: o desafio de superar o método catequético jesuítico”. O artigo analisa as metodologias de ensino da língua portuguesa no Brasil, com foco no século XIX, e destaca como o contexto histórico, especialmente a atuação dos jesuítas com o método catequético, influenciou profundamente a consolidação do português no país. A pesquisa demonstra que o ensino da língua esteve atrelado a interesses coloniais e religiosos, mas evoluiu ao longo do tempo com reformas como a de Couto Ferraz e a introdução do método intuitivo. O estudo evidencia a importância de compreender esse percurso histórico para pensar práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas às demandas contemporâneas. Conclui-se que superar o modelo catequético é um desafio ainda presente, sendo essencial adotar metodologias mais inclusivas, críticas e participativas no ensino da língua portuguesa hoje.

Por fim, Luiz Antônio Xavier Dias, Fernanda Tamarozzi de Oliveira, Caroline Orlandini Alves em seu texto, sob o título “O Programa de Extensão “O Paraná Fala Espanhol” na UENP: uma trajetória”, demonstram como

o Programa de Extensão “O Paraná Fala Espanhol” (PFE) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) tornou-se um agente transformador na região norte paranaense, promovendo a internacionalização, a qualificação profissional e o desenvolvimento cultural. No capítulo, ainda são discutidos os desafios inerentes à manutenção de um programa de larga escala, como a garantia de recursos e a capilaridade regional. O autor e as autoras concluem que a trajetória do PFE é emblemática quanto ao potencial da extensão universitária em articular ensino, pesquisa e extensão para responder às demandas sociais concretas, fortalecendo o papel da universidade pública na sociedade.

Diante do exposto, os organizadores da coletânea *Experiências em Linguagens: reflexões e práticas*, em seu segundo volume, desejam uma produtiva leitura a todas as pessoas interessadas em pensar profundamente sobre as ações viáveis ao ensino de línguas e literatura, tendo em vista a realidade contemporânea da sala de aula, com seus desafios e complexidades.

Os organizadores.

PREFÁCIO

COMPARTILHANDO SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: VÁRIOS OLHARES SOBRE ASPECTOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Aprender outro idioma não é apenas aprender palavras diferentes
para as mesmas coisas, mas aprender outra maneira
de pensar sobre as coisas.”*

Flora Lewis

Receber um convite sempre é motivo de celebração, pois é resultado do carinho e do respeito que se tem a quem o convite é dirigido. Em tempos atuais, a multiplicidade de afazeres e o tempo escasso fazem com que as escolhas sejam mais criteriosas e, infelizmente, nem todos os convites acabam sendo atendidos. Entretanto, procuro aceitar e realizar com carinho cada solicitação (acadêmica e profissional), sobretudo quando se trata de pessoas tão especiais.

Não basta ser professor. Também tem que ser pesquisador e autor. É assim que nasce uma obra que reúne distintos autores que compartilham pesquisas que surgem a partir de uma inquietação e, após dedicação e leitura, decidem disseminar os resultados com os leitores deste livro para que os questionamentos, as reflexões e os resultados possam auxiliá-los no percurso de formação inicial e continuada, além de contribuir com a atuação profissional.

Nesta perspectiva, entendemos que publicar um livro, também, deve ser motivo de muita comemoração, pois os desafios são inúmeros, desde organizar a obra, avaliar os textos submetidos, convidar prefaciador e/ou posfaciador, fazer correções e ajustes nos capítulos, pensar em um título e em uma capa que evidencie os capítulos contemplados na obra e tantos outros detalhes que muitos desconhecem, por isso o convite que me foi feito é singular e aqui me encontro pensativa e submersa em meio a palavras, teorias e emoções.

A sala de aula é um laboratório que nos possibilita testar hipóteses, implementar, adaptar, diversificar ou rechaçar métodos e abordagens, assim como

ressignificar práticas. É, ainda, um espaço que fomenta reflexões, promove diálogos profícuos e possibilita crescimento. É mola propulsora que origina inúmeros questionamentos e, conseqüentemente, pesquisas com vistas a otimizar o processo de ensino e aprendizagem, em especial, no que se refere a línguas (materna e adicionais) sob um viés abrangente e contrastivo (Ferreira, 2019; Miranda; Ferreira, 2024). E ao atuarmos como educadores, muitos se enveredam pela seara da pesquisa, capacitando-se, aprofundando os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos. Este movimento reverbera em sua atuação em sala, beneficiando a si próprio, os estudantes e a instituição da qual faz parte.

Disseminar e publicizar os (novos) conhecimentos adquiridos é um ato de generosidade e altruísmo, em um terreno nem sempre acolhedor e acessível, por esta razão, além do teor e da qualidade das discussões apresentadas, *Experiências em Linguagens: reflexões e práticas é uma oportunidade de (re)construir conjuntamente conhecimentos tão caros à educação linguístico-cultural*, posto que língua e cultura são indissociáveis, como suas faces da mesma moeda que se complementam ou um espelho no qual uma reflete a outra (Ferreira, 2020a, 2021b, 2022a, 2024a, 2024b).

Receber o honroso convite para prefaciar este volume demanda responsabilidade e, simultaneamente, viabiliza retribuir a estima aos organizadores, por isso aproveito a oportunidade para registrar meu apreço aos organizadores, bem como sublinho meu fascínio pelo envolvente universo das línguas que requer apropriação de conteúdos linguísticos, pragmáticos e culturais para desenvolver a competência comunicativa, portanto não basta ser bilíngue, também, temos que ser biculturais (Tanqueiro, 2002, p. 122; Ferreira, 2013, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2024a, 2024b; Ferreira; Durão, 2020).

A obra *Experiências em Linguagens: reflexões e práticas* é a sequência de uma coletânea que contempla doze capítulos, os quais abarcam distintas temáticas que possuem o processo de ensino e aprendizagem como espinha dorsal. Organizada por Fábio Antônio Gabriel, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Fernanda de Cássia Miranda, é uma das ações que materializa e dissemina os resultados de doze anos de reflexões e diálogos do Grupo de Pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores” da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), do campus de Jacarezinho.

Em busca de inovação e motivação, nós nos reinventamos (Santos; Ferreira, 2021). Procuramos pensar em ações factíveis e funcionais na seara linguístico-cultural e que sejam significativas, a fim de otimizar o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, apesar dos desafios e das limitações que possamos encontrar no percurso de atuação e realização profissional. Isto posto, destacamos a relevância deste material como fonte de consulta para que

possamos nos enveredar pelos trilhos da pesquisa, ademais de nos beneficiarmos das reflexões e das sugestões aqui apresentadas.

Desejamos que a obra em tela possa ser útil e inspirar novos pesquisadores/ autores. Bem-vindos(as) e boa leitura!

Cláudia Cristina Ferreira

Professora associada da Universidade Estadual de Londrina
Londrina, 02 de setembro de 2025

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Cláudia Cristina. Não pise na bola nem dê bola fora! Culturemas na tarefa tradutória e no fazer pedagógico, a bola da vez!. *In*: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Otávio Goes de Andrade. (org.). **Línguas estrangeiras/adicionais, (re)tradução, interpretação e (sub) versões diálogos e perspectivas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2024a, v. 1, p. 193-236.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Nas labirínticas e bifurcadas veredas por onde passa a voz vinda d'alhures: reflexões sobre tradução, paremiologia e culturemas. *In*: Cláudia Cristina Ferreira; Laura Marques Sobrinho. (org.). **(Re)Significando o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: aproximações teórico-metodológicas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2024b, v. 1, p. 213-226.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Por águas turvas e terrenos arenosos: culturemas à luz do binômio tradução e ensino. *In*: Silvana Ayub Polchlopek; Mirella Nunes Giracca. (org.). **Tessituras em tradução: perspectivas e práticas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2022a, v. 1, p. 15-30.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Pedra no sapato ou mamão com açúcar? Fraseologismos no processo de ensino e aprendizagem de espanhol. *In*: André Stefferson Martins Stahlhauer; Gisele Tyba Mayrink Orgado; Priscilla Lopes d'El Rei. (Org.). **Mediação cultural e interculturalidade no ensino de línguas**. 1ed.Catu - BA: Bordô-Grená, 2022b, v. 1, p. 75-97.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Inovar é preciso. Diversificar é imperativo! Multimodalidades e multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. *In*: Cláudia Cristina Ferreira; Carolina Favaretto Santos; Marlei Budny dos Santos Souza. (org.). **Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2021a, v. 1, p. 15-40.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Nem preto no branco, nem oito ou oitenta: Matizes Culturais e seus desdobramentos no ensino e na tradução. *In*: Antonio Ferreira da Silva Júnior. (org.). **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia**. 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2021b, v. 1, p. 361-377.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans) culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. *In*: Cláudia Cristina Ferreira; Caio Vitor Marques Miranda. (org.). **(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: conjugação entre teoria e prática. 1ed. Campinas: Pontes, 2020a, v. 1, p. 13-56.

FERREIRA, Cláudia Cristina. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. *In*: Cláudia Cristina Ferreira. (org.). **Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais**. 1ed.Campinas: Pontes, 2020b, v. 1, p. 12-40.

FERREIRA, Cláudia Cristina. No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas. *In*: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Aylton Barbieri Durão; Otávio Goes de Andrade. (Org.). **Linguística Contrastiva**: homenagem a Emilio Ridruejo Alonso. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 2, p. 189-224.

FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? *In*: Valdirene F. Zorzo-Veloso; Cláudia Cristina Ferreira; Arelis Felipe Ortigoza. (org.). **El español en línea de mira**: enlances lingüísticos, literarios y metodológicos. 1ed.Londrina: UEL, 2013, v. 1, p. 67-84.

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Cada um no seu quadrado ou tudo junto e misturado? Apontamentos sobre língua, cultura e literatura. *In*: Cláudia Cristina Ferreira; Caio Vitor Marques Miranda. (org.). **(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: conjugação entre teoria e prática. 1ed. Campinas: Pontes, 2020, v. 1, p. 75-102.

MIRANDA, Fernanda de Cássia; FERREIRA, Cláudia Cristina. “Xii, Profe! Errei, e agora?” Análise de uma atividade escrita de Língua Inglesa com base nas teorizações da Linguística Contrastiva e no desenvolvimento da Interlíngua. *In*: Alex Alves Egidio; João da Silva Araújo Júnior; Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada**. 1ed.São Luiz - MA: EDUFMA, 2024, v. 1, p. 109-123.

SANTOS, Carolina Favaretto; FERREIRA, Cláudia Cristina. Como pinceladas em uma tela inédita: reflexões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto educacional pandêmico. *In*: Cláudia Cristina Ferreira; Carolina Favaretto Santos; Marlei Budny dos Santos Souza. (Org.). **Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 41-54.

TANQUEIRO, Helena. **Autotradução**. Autoridade, privilégio e modelo. Tomo 1: estudo. Tese (Doutorado em Teoria da Tradução) Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona. 2002. Disponível em: <<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5259/ht1de3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em: 11 fev. 2025.

CAPÍTULO 1

CONFIGURAÇÃO ESTÉTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM MICROCONTO DE BRUCE HOLLAND ROGERS (1999)

Tainá Brecho Brito¹

Nerynei Meira Carneiro Bellini²

INTRODUÇÃO

A propósito da microficcão, Spalding (2013) afirma que: “Nos últimos anos este tipo de ficção ganhou muito espaço na literatura de diversos países. Nos Estados Unidos, antologias sucessivas foram lançadas com textos cada vez menores culminando na chamada *microfiction*, cuja antologia inaugural reúne textos de até 300 palavras.” Diante do exposto, pode-se pensar se a configuração estética de tais narrativas seguem um padrão único, inclusive, em termos de quantidade de palavras, parágrafos, páginas. A brevidade dos elementos estruturadores, a saber, narrador, personagens, espaço, tempo, ações, linguagem poderá impactar na leitura e, consequentemente, nos significados construídos a partir dessa recepção? Tais perguntas fazem-se prementes quando se considera a microficcão e descortinar sua estrutura, tendo em conta a proficiência leitora, é uma necessidade que se impõe à análise do conto “The dead boy at your window”, de Bruce Holland Rogers (1999). Este capítulo vale-se, majoritariamente, da versão traduzida por Luís Rodrigues (2013) cujo título é “O menino morto à tua janela”.

Candido (2004), no ensaio “O direito à literatura”, defende a tese de que a literatura humaniza, porque promove reflexões importantes sobre os fatos da vida. Em relação ao miniconto do fantástico, “O menino morto à tua janela”, sua configuração estética reduzida e singular possibilita significados intrigantes e gera efeitos valiosos no ato da recepção, inclusive com potencialidade ao

1 Estudante do curso de Letras Português Inglês e bolsita do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Fundação Araucária (FA) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: tainabrito@live.com.

2 Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: nerynei@uenp.edu.br.

letramento literário (Cosson, 2014). Este trabalho justifica-se, assim, porque propõe uma análise temático-formal do miniconto em pauta, com foco na competência leitora e no ensino da língua inglesa.

A pesquisa em tela configura-se qualitativa, de cunho teórico-especulativo e bibliográfico, segundo acepções de Triviños (1987). Isso porque, a pesquisa qualitativa é definida por ser essencialmente descritiva, quando há uma interpretação dos resultados a partir de uma especulação proveniente da observação de certo fenômeno em determinado contexto. Nesse sentido, o trabalho, aqui proposto, revela-se científico, lógico e coerente. Obviamente, aqui, a ênfase recai mais sobre o processo analítico do que com os resultados a serem obtidos. Por seu caráter especulativo e bibliográfico, é fundamental o estudo de textos teóricos e críticos sobre o assunto em pauta (Gil, 2002).

A metodologia de ensino está centrada nas estratégias de leitura literária propostas por Rildo Cosson (2014), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*. Como resultado espera-se que a análise, bem como a sequência didática sugerida, demonstre que a compleição estética do microconto do fantástico em pauta traz um rigor formal e temático afim às valiosas reflexões leitoras e ao letramento literário.

Este artigo, portanto, estrutura-se em duas partes. A primeira, de nome Entrelaçamentos narrativos em “O menino morto à tua janela”, de Bruce Holland Rogers (2013), traz a análise dos elementos constituintes da narrativa, com base nos operadores de leitura de Franco Junior (2009) e considerações sobre o microconto (Zavala, 2007) e o fantástico (Roas, 2017), dentre outros, e a segunda parte, Sequência básica, a partir do microconto “O menino morto à tua janela”, de Rogers (2013), que se imbrica em dois tópicos. O primeiro, de nome Sequência básica: etapas e motivos, traz a explicação das etapas da sequência básica de Rildo Cosson (2014). No segundo, cujo título é Aplicação da Sequência Básica, a partir do microconto “O menino morto à tua janela”, de Rogers (2013), propõem-se atividades de ensino de literatura, desde o microconto de Rogers (2013).

ENTRELAÇAMENTOS NARRATIVOS EM “O MENINO MORTO À TUA JANELA”, DE BRUCE HOLLAND ROGERS (2013)

O conceito de estória é utilizado tanto para identificar a história narrada pelo texto narrativo como, muitas vezes, para identificar a síntese de tal história. O conceito de enredo foi originalmente criado para identificar o modo como uma história é construída por meio de palavras e, portanto, organizada sob a forma de texto (Franco Junior, 2009, p. 37).

Em “The dead boy at your window”, de Bruce Holland Rogers (1999) (nesta análise se contempla a tradução de Luís Rodrigues do ano de 2013) há

a história de um menino que nasceu morto. O narrador relata que sua mãe, no entanto, não aceitou tal fatalidade e contou à parteira uma mentira de que o menino se mexeu. O bebê, então, abre os olhos e se movimenta: “[...] mentiu a mãe. – Ainda agora o senti mamar. – A sua mentira era como leite para o bebê, que na realidade estava morto, mas abria agora os olhos e pontapeava com as pernas” (Rogers, 2013). Contdo, permanece um menino morto e, assim, não se alimenta e nem cresce: “O menino morto nunca chegou a mamar no seio da mãe. Nunca bebeu água, nem provou comida de nenhuma espécie, e por isso, claro, nunca cresceu” (Rogers, 2013). O pai do garoto, que era muito habilidoso, criou uma forma de esticar o menino morto para que ele fosse do tamanho das outras crianças da sua idade.

Mas o pai, que tinha jeito para coisas mecânicas, construiu uma armação para o esticar, para que, com o passar dos anos, pudesse ser da altura das outras crianças. Tendo visto seis Invernos, os pais mandaram-no para a escola. Embora fosse da altura dos restantes alunos, o menino morto era uma coisa estranha de se ver. A cabeça calva era quase do tamanho certo, mas o resto do corpo era delgado, como uma tira de couro, e seco como um pau. Tentava compensar a fealdade com diligência, e ficava acordado até tarde a ensaiar as letras e os números. A sua voz era como o restolhar de folhas secas (Rogers, 2013).

O menino tinha uma aparência esquisita e causava estranhamento nas outras crianças, quando ele foi à escola sofreu *bullying* cometido pelos meninos da escola: “Por vezes, os rufias faziam-lhe esperas à saída da escola, mas bater-lhe, mesmo com paus, nunca lhe causava dano. Não chegava sequer a gritar” (Rogers, 2103). A ênfase nas ações do *bullying* se demarcam e adquirem ênfase no conto por meio da linguagem. Nesse sentido, o substantivo “rufias” que classifica os garotos agressores, tem o significado, em português, daquele que provoca desacatos e que usa de intimidação para impor qualquer forma de coerção. Em inglês, a palavra para “rufia” é *bully* da qual provém o termo *bullying*. Interessante notar que, no micro conto em tela, as agressões eram açoitar o menino com varas e prendê-lo em um pau em forma de cruz.

Essas imagens narrativas em “O menino morto à tua janela” podem aludir a fatos históricos e culturais e gerar certos sentidos no nível interpretativo. A propósito, Candido (2004) defende que a literatura humaniza, porque traz à reflexão fatos e circunstâncias da vida. No âmbito da cultura cristã, pode-se pensar neste personagem menino morto como uma alusão ao Messias Jesus Cristo, que nasceu neste mundo com a missão de morrer. A Bíblia relata que: “Veio para o que era seu, e os seus não o receberam” (João 1: 11). Ele veio ao mundo para os seus semelhantes e esses não o aceitaram. Antes, fizeram-lhe *bullying*, açoitando-o com varas e o prendendo em uma cruz: “E feriram-no na

cabeça com uma cana” (Marcos 15: 19); “E, havendo-o crucificado” (Marcos 15:24). Todavia, não ficou preso à cruz e nem ao túmulo, antes, ressuscitou e foi o Único a transitar entre o mundo dos vivos e dos mortos.

As semelhanças dessa situações pelas quais Cristo vivenciou na terra podem ser identificadas na personagem do menino morto, segundo as peripécias narradas no conto. Certo dia, os estudantes fizeram-lhe uma agressão maior: usaram o menino morto como se fosse um papel, o amarraram com um barbante em um pau, com os braços abertos em forma de cruz e o transformaram em uma pipa. Içaram o menino morto ao céu e ele voou alto. Quando os garotos se cansaram de brincar com ele como se fosse um papagaio, o menino morto não voltou ao solo. Antes, atingiu alturas inimagináveis e aterrissou em outro lugar, que o narrador diz ser “estranho”: era o universo dos mortos.

Certo dia de vento, os rufias roubaram um novelo de cordel da secretária da professora e, depois da escola, prenderam o menino morto ao chão com os braços esticados em forma de cruz. Enfiaram-lhe um pau pela manga esquerda da camisa até sair pela direita. Esticaram-lhe as abas da camisa até aos tornozelos, ataram tudo no sítio, prenderam o novelo de cordel à casa de um botão, e lançaram-no ao ar. Para grande alegria sua, o menino morto fazia um papagaio excelente. Só os alegrava mais ver que, devido ao peso da sua cabeça, voava de pernas para o ar. Quando se fartaram de ver o menino morto voar, largaram o cordel. O menino morto não voltou ao solo, como um vulgar papagaio de papel. Pairou. Era capaz de se guiar um pouco, embora estivesse sobretudo à mercê dos ventos. E não conseguia descer. Na verdade, o vento impelia-o cada vez mais para o alto (Rogers, 2013).

Lá, ele encontrou almas esquecidas, que não se lembravam de seus nomes ou de seus entes queridos. Ao revelar que passou seis anos entre os vivos, tornou-se uma fonte de esperança para os mortos, que lhe imploraram para levar mensagens aos seus familiares. O menino morto, então, voltou ao mundo dos vivos, entregando-lhes mensagens dos falecidos, indo de casa em casa, de janela em janela. O personagem do menino configura-se um mensageiro singular, porque tem acesso aos dois mundos, ou seja, dos mortos e dos vivos.

Do ponto de vista estrutural, é possível verificar no miniconto em pauta as três partes da narração (modo como se organiza a história): nó, clímax, desenlace. Segundo, Franco Junior (2009, p.44), nó “É o fato que interrompe o fluxo da situação inicial da narrativa, criando um problema ou obstáculo que deverá ser resolvido. O nó é o que dá origem ao conflito dramático de uma narrativa”. Em “O menino morto à tua janela”, o nó é o fato do menino nascer morto e gerar a negação da mãe para o fato. A intensidade do conflito se ratifica com o breve diálogo da mãe com a parteira. Essa na sua racionalidade inerente, alegou que o bebê estava morto e aquela, compelida pela emoção e pelo impulso materno, defendeu que ele estava vivo:

Num país distante onde as cidades tinham nomes improváveis, uma mulher contemplou a figura inerte do seu bebê recém-nascido e recusou-se a ver o mesmo que a parteira. Era o seu filho. Trouxera-o ao mundo em agonia, e agora ele tinha de mamar. Encostou-lhe os lábios ao seio. – Mas ele está morto! – disse a parteira. – Não – mentiu a mãe. – Ainda agora o senti mamar. – A sua mentira era como leite para o bebê, que na realidade estava morto, mas abria agora os olhos e pontapeava com as pernas. – Está a ver? E obrigou a parteira a chamar o pai para conhecer o seu filho (Rogers, 2013).

O clímax dos episódios ocorre quando o menino sofre uma agressão atroz. Embora fosse um garoto pacífico e aplicado, conforme relato do narrador sobre a atuação do garoto na escola, no trecho seguinte:

Tentava compensar a fealdade com diligência, e ficava acordado até tarde a ensaiar as letras e os números. A sua voz era como o restolhar de folhas secas. Por ser tão difícil escutá-lo, a professora obrigava os outros alunos a prender a respiração sempre que ele dava uma resposta. Ela chamava-o muitas vezes ao quadro, e ele estava sempre correcto (Rogers, 2013).

Portanto, a causa do *bullying* era sua aparência diferente da que tinha as outras crianças, que viviam no mesmo lugar que ele. Segundo o narrador: “Embora fosse da altura dos restantes alunos, o menino morto era uma coisa estranha de se ver”, ainda, o narrador afirma ironicamente: “Como é natural, as outras crianças desprezavam-no” (Rogers, 2013). O desprezo gera violência, que culmina no seguinte *bullying*: “Enfiaram-lhe um pau pela manga esquerda da camisa até sair pela direita. Esticaram-lhe as abas da camisa até aos tornozelos, ataram tudo no sítio, prenderam o novelo de cordel à casa de um botão, e lançaram-no ao ar” (Rogers, 2013).

O desenlace diz respeito ao instante em que ocorre “a resolução do conflito central da narrativa, momento em que uma das forças contrárias vence e se firma sobre a sua oponente. Normalmente, liga-se à situação final da narrativa” (Franco Junior, 2009, p. 45). No conto, é quando o menino morto percebe e assume seu valor existencial, isto é, a missão de levar mensagens alentadoras a vivos e mortos. Tais realizações humanitárias só são coerentes ao protagonista por sua compleição de morto-vivo, desse modo, tem a habilidade de transitar nos dois mundos. Aqui a verossimilhança do fantástico sustenta-se e articula-se em “O menino morto à tua janela” tanto pelo fato insólito como pela configuração estética do personagem principal.

Ainda, é no desenlace desse texto literário que o narrador interage com leitores e leitoras, inclusive assinalando linguisticamente essa interlocução, por meio dos pronomes referentes à segunda pessoa do discurso “te”, “ti”. No veio da ambiguidade do fantástico, o narrador sugere a hipótese de que esse menino poderá (“quem sabe”) aparecer na janela de qualquer um, em certa noite, para

trazer mensagens e lembranças de amores eternos. Tais recados ultrapassam quaisquer fronteiras, sejam elas geográficas, metafísicas, existenciais ou, até mesmo, mnemônicas, conforme o excerto: “A qualquer noite, com a cabeça cheia de recados, o menino morto pode bater a qualquer janela para lembrar alguém – para te lembrar a ti, quem sabe – de um amor que sobrevive à memória, de um amor que não carece de nomes” (Rogers, 2013).

Percebe-se nesta análise que os elementos estruturadores da narrativa estão presentes e bem entrelaçados, ainda que de maneira breve, uma vez que o conto tem um pouco mais de uma página, o que não implica ausência de complexidade. Ao contrário, podem promover incontáveis possibilidades de sentidos. A propósito, a configuração formal de um miniconto, conforme termo e concepção de Zavala (2007, p. 92), é assim entendida:

El minicuento conserva los rasgos propios del cuento clásico, con excepción del pre-final (debido a su extensión mínima). Estos rasgos son los siguientes: tiempo secuencial, espacio verosímil, narrador omnisciente, personajes arquetípicos, lenguaje literal, género convencional, intertexto implícito y final epifánico.

A articulação desses elementos em “O menino morto à tua janela” desencadeia probabilidades interpretativas suscitadas, inclusive, pela caracterização das personagens as quais, em sua maioria, representam classes ou funções sociais bastante fixas. É o caso da parteira quem racionalmente, refuta a afirmação da mãe de que o menino estava vivo: “Encostou-lhe os lábios ao seio. – Mas ele está morto! – disse a parteira. – Não – mentiu a mãe” (Rogers, 2013). Assim como a parteira, a personagem da mãe pode ser entendida como a representação ficcional de um tipo social, no caso, daquela que luta pela vida do filho. Em toda a narrativa, esse será o papel da mãe, ou seja, convencer a todos de que o menino está vivo:

Ainda agora o senti mamar. – A sua mentira era como leite para o bebê, que na realidade estava morto, mas abria agora os olhos e pontapeava com as pernas. – Está a ver? E obrigou a parteira a chamar o pai para conhecer o seu filho. O menino morto nunca chegou a mamar no seio da mãe. Nunca bebeu água, nem provou comida de nenhuma espécie, e por isso, claro, nunca cresceu (Rogers, 2013).

Do ponto de vista estrutural, as personagens parteira, mãe, pai, professora e amigos da escola podem ser consideradas planas, porque desempenham ações sociais próximas dos papéis que exercem, sem nenhuma mudança surpreendente, ao longo da narrativa. As pessoas que vivem no mundo dos mortos também são conceituadas como personagens planas. A respeito de sua caracterização, Franco Junior (2009, p. 39) traz: “personagem plana é aquela que apresenta baixo grau de densidade psicológica. Em geral, tal personagem marca-se por

uma linearidade no que se refere à relação entre os atributos que caracterizam o seu ser (a sua psicologia) e o seu fazer (as suas ações)”. Essa classificação, ainda, implica duas versões: a personagem tipo e a personagem estereótipo. Segundo os estudiosos, a personagem

tipo é aquela cuja identificação se dá, normalmente, por meio de determinada categoria social. A enfermeira, o pirata, o criminoso, o açougueiro, a adolescente, o estudante... são alguns dos possíveis exemplos. Se a personagem é caracterizada a partir de uma categoria social e se suas ações correspondem previsivelmente a tal categoria, confirmando os valores que socialmente lhe são atribuídos, estamos diante de uma personagem tipo (Forster, 1974 *apud* Franco Junior, 2009, p. 39).

Em se tratando da personagem estereótipo (Forster, 1974 *apud* Franco Junior, 2009, p. 39), há uma extrapolação, no decorrer da narrativa, dos traços estereotipados, que lhe são atribuídos, conforme categoria social a que pertence. Por exemplo, no caso da enfermeira, há a descrição de seu figurino e dos atributos físicos concernentes à sua profissão: roupa, sapatos e touca brancos, cabelo preso, unhas curtas, maquilagem discreta, etc.

No que concerne à elaboração das personagens em “O menino morto à tua janela”, nota-se que há uma recorrência de personagens tipos, como, a parteira, a mãe, o pai, a professora, os estudantes, sem, contudo, haver uma cristalização dos lugares-comuns e dos valores socialmente destinados a essas categorias sociais, à semelhança do que acontece com a descrição da personagem estereótipo.

Todavia, o menino morto, ainda que apresentado de início como uma personagem que se destina a perfilar as características esperadas de uma criança morta, vai, ao longo da história, ganhando contornos e traços interessantes. Por fim, suas ações extrapolam a função primeira de alguém inerte e ganham a dimensão daquele que consegue transitar em duas dimensões antagônicas e interagir com seres de ambos os lugares. Além disso, o menino morto abre mão de conviver com aqueles que eram seus iguais (os mortos) que o aceitavam com seus traços físicos singulares (pernas encarquilhadas, cabeça calva, corpo delgado, como uma tira de couro e seco como um pau) para assumir a missão de consolar as pessoas, levando mensagens aos vivos daqueles que tinham falecido. Eis alguns exemplos do texto:

Embora fosse da altura dos restantes alunos, o menino morto era uma coisa estranha de se ver. A cabeça calva era quase do tamanho certo, mas o resto do corpo era delgado, como uma tira de couro, e seco como um pau. Tentava compensar a fealdade com diligência, e ficava acordado até tarde a ensaiar as letras e os números. A sua voz era como o restolhar de folhas secas. [...]

Encontrou um homem muito parecido consigo, uma cabeça calva a encimar membros como cabedal. – Onde estou? – perguntou o menino morto. O homem olhou o ar cinzento em redor. – Onde? – perguntou. A sua voz, tal como a do menino morto, parecia o sussurro de folhas mortas. Da névoa, surgiu uma mulher. Também a sua cabeça era calva, e o corpo ressequido. [...]

Outras pessoas encarquilhadas surgiram do ar cinzento. Juntaram-se para ver o estranho menino morto que envergava roupa. O menino morto sabia agora onde estava. – É a terra dos mortos. – Porque tens tu roupa? – perguntou a morta. – Chegamos aqui sem nada! Porque tens tu roupa? – Sempre estive morto – disse o menino – mas passei seis anos com os vivos. – Seis anos! – disse um dos mortos. – E só agora te juntaste a nós? (Rogers, 2013).

A configuração estética deste personagem, o menino morto, ultrapassa as expectativas leitoras quanto ao que se pode esperar de alguém inerte e sem vida, ou seja, nulidade nas interrelações ou contributo social. Isso porque, rompendo com o esperado, esse personagem abre os olhos, se movimenta, fala e até frequenta a escola. O protagonista pode ser classificado, portanto, como personagem redondo (Forster, 1974 *apud* Franco Junior, 2009, p. 39), no sentido de que tem densidade psicológica e surpreende no ato da recepção. É claro que leitores e leitoras deverão fazer o pacto de leitura no que tange à aceitação do insólito, pois se trata de uma narrativa fantástica, onde o improvável pode acontecer, isto é, o fato de um menino morto conviver com seres humanos vivos.

A propósito do acordo de leitura, Reis e Lopes (1988, p. 55) comenta: “a leitura da ficção narrativa solicita [...] a “suspensão voluntária da descrença”, mediante a qual o leitor estabelece um pacto tácito com o texto, no sentido de não questionar a veracidade do que nele é dito. Todavia, se a leitura da ficção existe é também porque o leitor é capaz de, por seu intermédio, ter acesso a temas, ideias e valores que diretamente lhe interessam e favorecem o seu autoquestionamento, assim se consumando a conexão dos “textos literários com os atos humanos básicos, com as fontes da linguagem da nossa humanidade” (Cohen, 1982, p. 390 *apud* Reis e Lopes, p. 55).

No âmbito da ficção do fantástico esse pacto se exacerba, porque o irreal se impõe textualmente como uma possibilidade verossímil, a fim de promover esse autoquestionamento ou, ainda, reflexões caras à humanização. O que é próprio do literário, isto é, ficcionalizar os eventos, é potencializado no caso da produção fantástica cujo eixo central é o insólito.

O fantástico narrativo constrói-se esteticamente por meio do improvável para promover um pensar profundo sobre o real. Roas (2017, p. 12) afirma: “Para mim, o fantástico é o gênero mais realista que existe, porque seu objetivo é questionar a realidade, indagar as obscuras regiões ocultas por trás do cotidiano

e, ao mesmo tempo, oferecer inquietantes metáforas sobre a condição do indivíduo contemporâneo”.

As metáforas das quais se refere Roas (2017, p.12) apontam para a constituição estética do protagonista em “O menino morto à tua janela” que, ao longo da narrativa, surpreende o leitor ao se tornar o único que transita em dimensões antagônicas, como a da vida e da morte. Além disso, o menino morto assume uma valiosa “missão”, a saber, levar alento e consolo aos familiares vivos que perderam seus entes queridos. Nesse sentido, as mensagens que transmite estão carregadas de palavras que sugerem sentimentos e emoções, conforme perceptível nos excertos seguintes:

– Dá um recado ao meu marido! – disse uma morta. – Diz à minha mulher que tenho saudades dela! – disse um morto. – Diz à minha irmã que não a esqueci! – Diz ao meu namorado que ainda o adoro! [...] Disse à mulher que lhe abriu a janela: – Um recado da terra dos mortos – e transmitiu-lhe uma das mensagens. A mulher chorou e, em troca, deu-lhe outro recado. Casa a casa, entregou as mensagens. Casa a casa, reuniu mensagens para dar aos mortos. Pela manhã, encontrou uns rapazes para o pôr a voar, para o devolver à mercê do vento, para assim levar estas novas mensagens de regresso à terra dos mortos (Rogers, 2013).

Conforme o fragmento em tela, os recados, embora curtos e sintéticos, sugerem a força do amor de cada remetente, tais como em: “– Diz à minha irmã que não a esqueci! – Diz ao meu namorado que ainda o adoro!”. Essas mensagens parecem mitigar a saudade que se funda por meio do distanciamento temporal e espacial que se crava entre as personagens no conto. Todavia a ficção faz alusão a circunstâncias reais sobre possíveis sentimentos nostálgicos quando se perdem pessoas próximas e amadas. Aqui, percebe-se a simbologia do fantástico promovendo reflexões sobre situações empíricas, nos termos de Roas (2017, p. 12), quer dizer, o fantástico sendo realista.

Em “O menino morto à tua janela”, o trajeto percorrido pelo protagonista gera a ambiguidade espacial, a partir da possibilidade narrativa da existência simultânea de dois espaços os quais, embora contíguos, são excludentes, isto é, o mundo dos vivos e o mundos dos mortos. No fantástico a configuração estética espacial é muito importante para cravar a verossimilhança do insólito, que se dá na introdução desse em lugares característicos da realidade empírica.

Quanto à caracterização espacial em narrativas do fantástico, Furtado (1980, p. 124) afirma: “Surge assim um espaço ilusoriamente natural em que, de onde em onde, irrompem sinais insólitos, indícios da subversão do real que se instala”. O espaço do fantástico é construído ilusoriamente, portanto, por meio da linguagem.

No trato das palavras gestadas em “O menino morto à tua janela”, há intensa poeticidade na construção desses espaços, conforme se percebe nos

fragmentos: “Pôs-se o Sol, e o menino morto continuou a ser levado pelo vento. Nasceu a Lua, e ao luar viu sucederem-se prados e florestas. Viu cordilheiras passar por baixo de si, oceanos e continentes” (Rogers, 2013). A caracterização sinestésica da natureza, com referências às cores, formas, sons e aromas, concernentes aos astros, estrela, vegetação e águas, imprime a força expressiva da imagem desse entre-lugar que marca a passagem do mundo dos vivos para o dos mortos.

Ocorre, ainda, a singularização desses lugares, com vistas a demarcar as diferenças e as especificações da ambientação de cada um. Assim, o espaço dos vivos é descrito do seguinte modo: “Num país distante onde as cidades tinham nomes improváveis, [...] Tendo visto seis Invernos, os pais mandaram-no para a escola. [...] Nasceu a Lua, e ao luar viu sucederem-se prados e florestas. Viu cordilheiras passar por baixo de si, oceanos e continentes” (Rogers, 2013). Por sua vez, no mundo dos mortos: “O chão estava despido. A Lua e as estrelas tinham desaparecido do céu. O ar parecia cinzento e encoberto [...] Enrolou o cordel que tinha puxado atrás de si e esperou pelo nascer do Sol. Com o alongar das horas, viu apenas o mesmo ar pardacento. Começou por isso a vaguear” (Rogers, 2013).

Não obstante a narrativa trazer as particularidades de cada espaço, o lugar improvável é descrito com traços que se referem a características veristas, tais como: chão, ar, cinzento, pardacento, céu. A propósito da elaboração textual do espaço do insólito na modalidade literária do fantástico García (2013, p. 30) afirma:

Como esses espaços constituem um vazio referencial, não possuem uma palavra precisa atribuída a eles em nosso compêndio de significantes. Como resultado, sua referencialidade é construída por meio da técnica da catacrese: a eles é atribuído um termo de algo existente no mundo real e concreto que lhes apresenta semelhança física e conceitual (tradução nossa).³

Sobre a referencialidade a que alude García (2013), percebe-se que para a configuração do espaço do improvável em “O menino morto à tua janela”, há a recorrência do uso de substantivos e, especialmente de adjetivos, que qualificam o ambiente como ausente de cores e formas, no âmbito da descrição do mundo dos mortos: chão despido; ar cinzento; ar pardacento. Por outro lado, elementos da natureza, vinculados semanticamente ao étéreo e ao cólico, são proponentes para a construção das imagens, que sugerem o limiar desses lugares. Assim, o

3 *Since these spaces constitute a referential void, they have no precise word allocated to them in our compendium of signifiers. As a result, their referentiality is constructed through the technique of catachresis: they are assigned a term of something existing in the actual real world that bears physical and conceptual resemblance to them* (García, 2013, p. 30).

céu funciona como um portal para a entrada e a saída desse outro mundo (dos mortos) e o vento é o propulsor para que o menino morto seja deslocado de um a outro lugar, segundo o trecho da *flash fiction*:

O menino morto não voltou ao solo, como um vulgar papagaio de papel. Pairou. Era capaz de se guiar um pouco, embora estivesse sobretudo à mercê dos ventos. E não conseguia descer. Na verdade, o vento impelia-o cada vez mais para o alto. [...] Por fim, os ventos acalmaram, e depois cessaram, e ele aterrou a pairar no chão de um estranho país (Rogers, 2013).

Em uma concepção cronotópica, a ambivalência dos espaços descritos no micro conto em pauta está próxima da temporal. Isso porque, quando, no texto, faz-se alusão ao mundo dos vivos cuja representação é bastante verista, a despeito da sobrenatural vivência do menino morto, o tempo segue uma linearidade lógica, como se percebe nas delimitações temporais adiante: “Tendo visto seis Invernos, os pais mandaram-no para a escola [...] Sempre estive morto – disse o menino – mas passei seis anos com os vivos. – Seis anos! – disse um dos mortos” (Rogers, 2013).

Esses excertos revelam a cronologia de um tempo linear quando os personagens estão no mundo dos vivos, entretanto, no momento em que se focaliza o universo dos mortos, na ótica do menino morto, o texto parece propor uma suspensão temporal, por isso, não há marcação explícita de horas, meses, anos, como acontece no ambiente dos vivos: “De igual maneira, os nomes dos lugares onde tinham vivido, os números dos seus anos, as modas e costumes das suas épocas, tudo isso tinham esquecido” (Rogers, 2013).

A partir desses fragmentos percebe-se, ainda, que a intrusão e a permanência do evento fantástico, isto é, o menino morto viver e interagir com os vivos no mundo deles, ocorre a partir da representação ficcional de espaços, papéis sociais, ações, que são plausíveis em qualquer sociedade real. No micro conto, há representações verossímeis de: célula familiar tradicional com mãe, pai, filho; profissões, como parteira, professora, estudantes, ambientes, ou seja, casa, escola, ruas, cidade.

A ficcionalização de tais lugares e papéis sociais é relatado na obra por um narrador que não participa da trama, portanto, como um observador relata os fatos de fora da ação, o que o mantém com certo distanciamento dos eventos. Franco Junior (2009, 41) traz que o narrador heterodiegético: “É aquele que “não é co-referencial com nenhuma das personagens da diegese, [...] não participa, por conseguinte, da história narrada. [...] Pode manifestar se como um ‘eu’ explícito ou como um narrador apagado, de ‘grau zero’. Essa distância parece uma estratégia favorável para sugerir a criticidade do narrador.

Em “O menino morto à tua janela”, os fatos são aproximados de leitores e leitoras, portanto, não pelo narrador heterodiegético, aliás esse tipo de narrador

é essencial para se manter o mistério em relação ao clímax e ao desenlace do enredo, mas, sobretudo, pelo recurso do *showing* que está presente na narração dos acontecimentos. O *showing* possibilita que se desenvolva a “história como algo a ser mostrado”, conforme perceptível no diálogo da mãe com a parteira (Franco Junior, 2009, p. 47).

Diante do exposto, constata-se que, por meio do simbólico, narrativas do fantástico engendram elementos e recursos literários que possibilitam reflexões sobre questionamentos existenciais e a respeito de circunstâncias sociais, que são recorrentes na vida de qualquer ser humano. Bessière (1974, p. 69) afirma que a vigência do fantástico literário se impõe e se mantém na modernidade, porque vem ao encontro das lacunas da racionalidade. Isso porque, a humanidade, em seu afã de explicar logicamente o mundo e seus mistérios (dentre eles, o pós-morte), deu-se conta de que as zonas ocultas da vida não podem ser entendidas pela razão. Todavia, o fantástico, longe de apresentar respostas a inquirições humanas, suscita um pensar profundo a respeito da significação do viver e dos objetivos e motivos das interrelações.

SEQUÊNCIA BÁSICA, A PARTIR DO MICROCONTO “O MENINO MORTO À TUA JANELA”, DE ROGERS (2013)

SEQUÊNCIA BÁSICA: ETAPAS E MOTIVOS

Rildo Cosson (2014) em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* afirma: “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” Nesse sentido, a assertiva de Cosson (2014) vai ao encontro da defesa de Candido (2004) quanto ao fato da literatura humanizar leitores e leitoras, porque faz refletir e questionar circunstâncias da vida e de relações sociais, políticas, culturais, enfim, como afirma Candido (2004), porque “faz viver”.

Todavia, a fim de desenvolver as potencialidades do literário, bem como promover a fruição estética, Cosson defende a escolarização da literatura e a sistematização de atividades que promovam o envolvimento e comprometimento de leitores e leitoras com o texto ficcional. Quando a relação autor/texto/leitor se efetiva, por meio da mediação fulcral do(a) professor(a), é possível que se compreenda, no ato da recepção, as articulações formais e temáticas do objeto literário, seja ele uma narrativa ou um poema, e, desde essa leitura, fruir esteticamente o texto. Em decorrência, os sentidos gestados, a partir da fruição leitora, espelharão nas práticas sociais dos indivíduos que emergiram na leitura. Em *Letramento literário*, Cosson (2014) apresenta duas sequências didáticas, a básica e a expandida, explicitando que se tratam de propostas de ensino

de literatura para o contexto escolar, que devem ser adaptadas e revisitadas, conforme as especificações de cada professor(a) e estudantes. Quanto à básica, Cosson (2014) sugere que seja implementada no ensino fundamental, por suas etapas basilares, já, no que tange à expandida, propõe a aplicação no ensino médio. A sequência expandida contempla as etapas da básica, mas é ampliada quanto às contextualizações, que se pretendem no ato da leitura: crítica, presentificadora, temática, etc.

Neste trabalho, a ênfase estará na sequência básica, porque a proposta aqui é de implementação em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. A sequência didática básica que Cosson (2014) propõe é constituída por quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.

A motivação é o primeiro passo da sequência básica, e tem o propósito de preparar o aluno para a leitura. Nesse primeiro momento, as atividades podem despertar a curiosidade do aluno e incentivá-lo a realizar a leitura. Por isso, Cosson (2014, p. 53-54) afirma: “É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária.” Embora a etapa da motivação não deva se estender, girando em torno de uma aula, para não entediar ou antecipar conteúdos aos estudantes, é uma ocasião chave para motivar alunos e alunas para se interessarem pela leitura.

A Introdução ocorre quando o professor ou professora apresenta o(a) autor(a) e a obra, sem que haja, ainda, a leitura do texto propriamente dito. Cosson (2014) sugere que, na medida do possível, a obra seja introduzida mostrando-se o livro físico e seus elementos paratextuais, ou seja, capa, orelha, folha de rosto, contracapa, ilustrações, etc. Para tanto, pode-se levar exemplares aos alunos e às alunas ou, então, conduzi-los à biblioteca para manusearem o livro. É preciso, ainda, introduzir dados sobre o autor, que podem estar em uma bibliografia grafada na contracapa do livro ou serem levados por meio de um vídeo ou slides. Na introdução é importante que o professor não se estenda muito e permita que o aluno receba a obra de forma positiva. Portanto, a sugestão de Cosson (2014) é de usar uma aula para essa etapa. Nas palavras do estudioso uma realização favorável desse passo ocorre quando:

Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2014, p. 61).

Para Cosson (2014), a etapa da Leitura é um passo que deve ser acompanhado de perto. No contexto escolar, a mediação do professor ou professora é fundamental no momento da leitura. O papel docente, inclusive, é frisado por Cosson (2014) como aquele que é responsável por dar suporte, base e direção aos estudantes no ato da leitura. Nesse sentido, o autor deixa claro a diferença entre acompanhamento e policiamento. Assim, o professor não deve ser a pessoa que fica vigiando a leitura do aluno, mas acompanhando o seu processo de leitura para auxiliar nas dificuldades. A etapa da leitura deve ser entremeada por intervalos regulares. Nos intervalos, o professor conversa sobre a leitura, faz atividades e é nesses momentos que o professor mensura a dificuldade de leitura dos alunos.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (Cosson, 2014, p. 64).

Realizada a leitura, com o suporte e acompanhamento docente, especialmente por meio dos intervalos, nos quais se poderá sanar possíveis entraves, há a etapa da interpretação. Nela, Cosson (2014) propõe dois momentos, um interior e outro exterior. O interior acontece de forma individual, pode levar o leitor a se encontrar no texto, esse é o momento que acompanha a etapa da decifração.

Nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. Aliás, como costume dizer aos meus alunos, o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele (Cosson, 2014, p. 65).

Cosson (2014) afirma que no momento da interpretação o leitor pode se encontrar ou se perder no “labirinto de palavras”, porque a bagagem cultural, as experiências de leitura, enfim, a cosmovisão de cada leitor e leitora influenciam no seu envolvimento com o texto. A história de vida do leitoraluno, seu contexto familiar e de vida podem contribuir de forma a favorecer ou não essa etapa. Contudo, é no ato da interpretação que se descortina o aspecto social da leitura, porque: “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (Cosson, 2014, p. 65).

No que concerne ao momento externo da interpretação, Cosson (2014) explica que é quando se dá a concretização da interpretação em sua pujança social. Por isso, é necessário que, na escola, a interpretação seja compartilhada. Para o autor, isso deve ser feito para que os leitores compreendam que são membros de uma coletividade e que esse fato, além de fortalecer laços, também amplia os horizontes do grupo:

A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2014, p. 66).

As atividades feitas na fase da interpretação devem ter como objetivo principal a externalização da leitura e, para isso, o autor reforça a importância do seu registro no âmbito da comunidade escolar, atingindo outras pessoas.

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2014, p. 68).

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA, A PARTIR DO MICROCONTO “O MENINO MORTO À TUA JANELA”, DE ROGERS (2013)

O microconto “O menino morto à tua janela”, de Rogers (2013) conta a história de um menino muito diferente de outras crianças de sua idade com uma existência tanto quanto peculiar se comparada a de outras pessoas.

Pensando nessas diferenças e em um tema que há muito tempo é enfrentado nas escolas, o professor pode levar pequenos trechos de reportagens, postagens em redes sociais e até mesmo vídeos viralizados nas mídias sociais em alta, naquele momento, mostrando como o tema *Bullying* é prejudicial e acontece, muitas vezes, com as pessoas que são consideradas diferentes. O filme *Extraordinário*, que também tem uma versão em livro, pode ser mostrado aos alunos como um exemplo, entre muitos, de obras cinematográficas que problematizam o tema. Assim, o professor pode escolher um trecho do filme ou o *trailer* para apresentar aos alunos.

Depois desse momento inicial, ainda, na motivação o professor pode propor uma roda de conversa e levar alunos e alunas a pensarem o porquê do tema *bullying* veicular nas mídias e *streaming*. Na sequência, pode-se, com bastante cautela e seriedade, deixar um espaço para que aqueles que quiserem, e se sentirem à vontade para fazê-lo, compartilhem as suas experiências sobre o assunto. Assim, poderão dizer se já sofreram *bullying* ou se conhecem alguém

que sofreu, na realidade ou na ficção. Ainda, quais as possíveis consequências desse ato grave, ou seja, derrota ou superação. Pode-se enfatizar que muitas pessoas, apesar de sofrerem com esses momentos de *bullying*, aprenderam a tirar forças de uma má experiência e encontraram seu propósito. Essa etapa seria a motivação, que deverá ser feita em uma aula.

Finalizada a primeira parte, o professor passará à etapa da Introdução na qual faz algumas perguntas aos alunos e às alunas se conhecem alguma narrativa do escritor norte-americano Rogers (2013). Em seguida, apresentará a revista eletrônica *The Sun Magazine* (<https://www.thesunmagazine.org>) onde foi publicado o conto em inglês “The dead boy at your window”, depois, os dados sobre o autor. O docente pode usar os recursos que lhe estão disponíveis, ou seja, materiais digitais ou impressos para mostrar o livro que traz o microconto. O professor aqui também apresenta o autor quem ele é, onde nasceu, viveu, sua foto, os prêmios que recebeu, o seu contexto de produção e as singularidades culturais do autor norte-americano que viveu no Texas. Além disso, pode comentar sobre os títulos (em inglês) de outros microcontos que Rogers (2013) escreveu e dos quais os alunos possam se interessar. Sugere-se, ainda, nesse momento, que o docente leve os alunos e as alunas ao laboratório de informática para que pesquisem informações online sobre a escrita de Bruce Holland Rogers (2013). Essa atividade coaduna com o que traz a competência cinco em *Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental*, que se integra na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, Brasil, 2017, p. 246): “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”.

Após essa fase, inicia-se a leitura da narrativa em pauta. Tratando de um microconto, o professor ou professora pode ler com os alunos dentro da sala de aula. Para Cosson (2014), quando se trata de textos curtos, a leitura pode ser dividida em dois momentos:

[...] a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos. A opção usual pela leitura expressiva do professor decorre do fato de que ele conhece bem o texto e, por isso, tem condições de realizá-la com qualidade. A leitura oral que assume a forma de um jogral demanda um trabalho prévio. Isso implica marcações no texto e seleção dos alunos leitores a fim de que não se transforme em uma maneira de chamar a atenção daquele aluno mais distraído, conforme seu uso tradicional (Cosson, 2014, p. 71).

A partir desse fragmento, percebe-se que a sugestão de Cosson (2014), em relação ao trabalho com textos literários curtos, é de que haja, no mínimo, duas

leituras, uma individual e outra compartilhada com a turma. Pode ser de grande valia, ainda, que o professor separe as falas dos personagens, designando-as para a leitura audível de alguns alunos e alunas que queiram fazê-la. A fala do narrador pode ser destinada a um(a) aluno(a) ou aluna pré-determinado(a) ou escolhido aleatoriamente.

Em relação ao ensino da língua e literatura inglesa, o docente pode sugerir que a primeira leitura, individual, seja feita com a versão do conto em inglês, seguida, pela leitura, ainda individual, da narrativa traduzida para o português. Na sequência, pode propor, dependendo da fluência dos estudantes, que fazem uma leitura compartilhada em inglês.

A ação docente até aqui, estaria promovendo o trabalho com os eixos da leitura, da oralidade na língua inglesa, bem como da dimensão intercultural, segundo o que preconiza a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que numa perspectiva de educação linguística, crítica e consciente, propõe cinco eixos organizadores para a abordagem curricular do componente Língua Inglesa, a saber, oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (Brasil, 2017, p. 241-245). Especificamente ao Ensino Fundamental, esse viés contrastivo do ensino da língua ratificaria a competência três descrita na BNCC de: “Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (Brasil, 2017, p. 246).

Na fase da interpretação, o professor ou a professora pode pedir para que os alunos e alunas compartilhem, oralmente, as experiências que tiveram ao lerem o microconto. Como produção de escrita, o(a) docente pedirá que os(as) estudantes escreveram uma resenha criativa sobre a história de “O menino morto à tua janela”, Bruce H. Rogers (2013). Nessa resenha, os(as) estudantes terão liberdade para expressarem suas opiniões, por meio da escrita, e de outros elementos como ilustrações e colagens.

Após a escrita dessa resenha, o professor pode lançar outro desafio aos discentes, colocando-os diante da seguinte situação: Se você estudasse na mesma escola do menino que sofreu *bullying* e, em uma noite, você o visse levando mensagens de janela em janela e pudesse enviar-lhe uma mensagem, o que você escreveria? Os alunos e as alunas podem realizar essa atividade com vistas ao aprimoramento da competência da escrita no idioma estrangeiro, por isso, a sugestão aqui é de que escrevam uma mensagem ao menino morto em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brevidade expressiva de um miniconto do fantástico se contrapõe à complexidade estética de certas narrativas no que concerne ao trabalho peculiar com a linguagem e as categorias do texto literário, isto é, focalização, personagens, espaço, tempo, ações. Por isso, as produções da literatura do fantástico singularizam fatos, lugares, momentos e seres que, se por um lado, não são deste mundo real, de outra feita, provocam inquirições circunstâncias históricas, culturais e sociais.

As representações fantásticas potencializam o imaginário uma vez que se estruturam no sobrenatural, ou seja, daquilo que usurpa as leis físicas e a lógica humana tanto no nível do texto quanto no da sua recepção. Assim, desestabilizam o lugar comum do leitor e impõem-lhe reflexões valiosas. Em “O menino morto à tua janela”, os entrelaçamentos textuais dos espaços antagônicos, mundos dos vivos e dos mortos, a caracterização de personagens planas e redonda, o trabalho poético com a linguagem, as imagens criadas, etc., demonstraram a rica organicidade da narrativa.

Do ponto de vista da estrutura, um movimento paradoxal se realiza na obra, pois a linguagem cifrada e altamente simbólica desse miniconto fantástico, que propõe a fruição desde as façanhas do menino morto, suscita questões próprias da realidade empírica, ainda que culturalmente construída. Essa narrativa, portanto, traz uma história ficcional cujo cerne é o improvável para sugerir, plenamente, o provável, ou seja, as interrelações nos convívios sociais, especialmente, no âmbito escolar quanto se trata de conviver com alguém diferente que foge aos padrões que esteriotipam as pessoas.

A proposta de atividades de ensino da literatura com a narrativa “O menino morto à tua janela”, com base na sequência básica, que foi proposta por Rildo Cosson (2014), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* demonstrou neste artigo que trabalhar em sala de aula a literatura, inclusive, a inglesa, desde que haja uma sistematização de ações bem pensadas e mediadas pelo professor ou professora, constitui uma metodologia eficaz para gerar a fruição e a competência leitora.

A promoção da leitura do miniconto “O menino morto à tua janela”, com suas especificidades formais e temáticas, pode, ainda, favorecer o desenvolvimento da competência leitora, ao levar leitores e leitoras a pensarem profundamente sobre as interrelações sociais, o significado da existência, o lugar de cada pessoa no mundo, enfim, ao “abrir janelas da alma” para reflexões sobre a diversidade e o estar no mundo.

Por fim, a sequência didática aqui desenvolvida, ao propor ações de ensino da literatura com um conto escrito na língua inglesa, por um escritor

norte-americano que o produziu em um contexto específico, diferente do brasileiro, favoreceu o desenvolvimento de competências da língua inglesa no âmbito do ensino fundamental, tais como: escrita, leitura, oralidade dimensão intercultural, conforme preconiza a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017).

REFERÊNCIAS

BESSIERE, I. **Le récit fantastique: la poétique de l'incertain**. Paris: Paris Larousse, 1974.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Ed. 1995. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Inglesa. Dez-2017, 241-246. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. revista e ampliada. Maringá: EDUEM, 2009. p. 33-58.

FURTADO, F. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GARCÍA, Patricia. "The fantastic hole: towards a theorisation of the fantastic transgression as a phenomenon of space". **Brumal. Revista de Investigación sobre lo Fantástico**. 1, 2013, p. 15-35.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

REIS, C. e LOPES, A. C. M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

ROAS, D. **Exceções e outros contos fantásticos**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

SPALDING, M. Minicontos coloridos. **Literatura digital**. 2013. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html#:~:text=Miniconto%20%C3%A9%20um%20tipo%20de,uma%20p%C3%A1gina%20ou%20um%20par%C3%A1grafo>. Acesso em: 19 out. 2023.

ROGERS, B. H. "The dead boy at your window". **The Sun Magazine**. October 1999. Disponível em: <https://www.thesunmagazine.org> Acesso em: 20 ag. 2024.

ROGERS, B. H. “Contos de Bruce Holland Rogers”. **Revista Bang**. 7 out. 2013. Disponível em: <https://revistabang.com/2013/10/07/contos-de-bruce-holland-rogers/> Acesso em: 11 jul. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAVALA, L. “De la teoría literaria a la minificción posmoderna”. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 43, núm. 1, janeiro-abril, 2007, p. 86-96.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA DA CONTEMPORANEIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DOS EDUCADORES

Jefferson Lhamas dos Santos¹

Wilian Augusto Inês²

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade está imersa em um período de incertezas, transformações e rupturas, que afetam tanto o âmbito social quanto o educacional. Adornada por discursos neoliberais, associadas à aceleração tecnológica e à valorização da produtividade, a educação pública enfrenta desafios e pressões que afetam diretamente os estudantes e os professores. Estes, são desafiados a se reinventarem para seguirem as exigências impostas, que nem sempre condizem com a realidade. Slavoj Žižek (2003), ao mobilizar a metáfora do “deserto do real”, inspirada no filme Matrix (1999), nos alerta que vivemos em uma realidade permeada por discursos ideológicos que escondem o confronto com as questões que geram incômodos. Nesse cenário, o sistema educacional público torna-se palco de uma sociedade que evita encarar suas fragilidades.

Seguindo essa perspectiva, Zygmunt Bauman (2021), expõe uma sociedade que retrata uma realidade fluida e incerta, onde as relações são frágeis, instáveis e superficiais. Esse diagnóstico ressoa no sistema educacional e se manifesta

1 Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UUEL). Professor de Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR). Psicanalista. Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação do professor (Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP). Contato: jefferson.lhamas@uel.br.

2 Doutorando em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR). Integrante do Grupo de Pesquisa Diálogos com a Literatura Portuguesa (Universidade Federal do Paraná - UFPR). Contato: wilianaugustoinês@gmail.com.

com professores com a constante cobrança por resultados, obstáculos cotidianos como a indisciplina, o uso excessivo de tecnologias, entre outros. A situação é ainda mais complexa nas escolas públicas, devido à desigualdade social. Como explica Voltolini (2011), a educação privilegia o desempenho quantitativo em detrimento da formação ética e integral do sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta uma perspectiva que passa a considerar a Língua Inglesa como uma língua franca e desafia a noção tradicional de um inglês ideal, associado a países anglófonos hegemônicos. Essa visão se aproxima dos estudos desenvolvidos por pesquisadores como Jenkins (2000). Todavia, apesar de dialogar com abordagens que defendem uma visão plural da Língua Inglesa, o documento apresenta algumas contradições, com um discurso que reflete os princípios do Neoliberalismo. Como alertam Beato-Canato, Martinez e Fernandes (2020), tal abordagem negligencia as desigualdades culturais, pressupondo que a garantia ao acesso dos conteúdos curriculares é suficiente para promover a equidade.

Além disso, o sistema educacional está impregnado por desafios que impactam diretamente a prática docente. Frequentemente, problemas como a indisciplina são compreendidos como responsabilidade exclusiva do professor ou do aluno. Entretanto, essa leitura individualizada ignora a desigualdade social, a ausência de vínculos afetivos e a transformação da escola em um mero espaço de passagem para o mercado de trabalho (Souza, 2021; Alberti, 2010). Embora a tecnologia seja, frequentemente, apresentada como solução, têm sido implementada de maneira desarticulada das práticas pedagógicas, tendo a imposição de plataformas digitais com fins, na maioria das vezes, administrativas, revelando uma distância das necessidades pedagógicas reais e, conseqüentemente, um descompasso entre as promessas tecnológicas e a realidade escolar (Santana, Santana e Figueiredo, 2023).

É nesse cenário de desafios educacionais que emergem as reflexões propostas por Giroux (1997) e Kumaravadivelu (2003, 2006), as quais defendem uma pedagogia que transcenda e rompa com a rigidez dos métodos tradicionais, valorize o contexto sociocultural dos professores e estudantes e considere as experiências e a autonomia docente, permitindo, assim, o ensino de línguas alinhadas às realidades dos estudantes. A proposta de pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2003) também dialoga com a perspectiva de Bauman (2021), ao propor uma formação docente contínua e inacabada, pois o professor precisa manter-se consciente de que sua prática está sempre em construção. Assim, a proposta de Pedagogia do pós-método e a formação contínua, fortalecem a postura reflexiva e crítica, almejando a transformação social.

Diante disso, o presente artigo visa apresentar uma pequena reflexão sobre os desafios e possibilidades do ensino de Língua Inglesa na escola pública

contemporânea, considerando as tensões entre as diretrizes oficiais, a realidade das escolas e as propostas pedagógicas. Além disso, buscamos trazer algumas questões que atravessam o ensino de línguas, que, a nosso ver, precisam ser discutidas para que o professor em formação não perca de vista os enfrentamentos do cotidiano escolar.

A CONTEMPORANEIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A fim de caracterizar, brevemente, um pouco do que se trata a nossa contemporaneidade, trazemos à discussão o filósofo e psicanalista esloveno Slavoj Žižek, na contribuição de sua obra *Bem-vindo ao deserto do real!* (2002). Nela, o autor utiliza a metáfora do “deserto do real” para falar da realidade do mundo contemporâneo, no qual, nós, seres humanos, preferimos viver nas ilusões simbólicas e ideológicas do que encarar o real em sua dimensão.

A cena de um “deserto do real” é tida a partir do filme *Matrix* (1999), quando Morpheus mostra a Neo o mundo “real” destruído, apontando que ele, Neo, vivia em uma simulação. Agora, Neo estaria em um lugar livre de quaisquer ideologias. Žižek, em sua obra, aponta que a ideologia impede a percepção de uma inconsistência em nossa dimensão simbólica. A partir do evento do atentado de 11 de setembro de 2001, em Nova York, Estados Unidos³, Žižek discute o terrorismo como algo que transgride a busca pelo real. Tal terrorismo já fazia parte do desejo do universo psicossocial do Ocidente, segundo as ideias do autor, mesmo antes de se dar em fato, apontando para a sua ligação com o capitalismo. Assim, podemos depreender, a partir do que o autor propõe, que o ocidente foi irrompido em sua sensação de conforto e segurança nos referidos ataques de 2001, não em um local comum, mas em uma espécie de centro comercial do mundo.

Ora, o terrorismo expôs que não é possível este mundo desenhado pelo sistema capitalista, onde tudo é controlável e solucionável. Assim, o desamparo⁴, que parecia estar em um lugar isolado de nós, surge agora, na realidade concreta. Deste modo, a sociedade é organizada e mediada por signos, imagens e discursos. Quando esta “realidade” é quebrada, há uma falha simbólica. Vale dizer que Žižek absorve a concepção lacaniana de “Real”, não entendido, neste caso, como sendo a realidade concreta que usamos no senso comum, mas sim a noção psicanalítica daquilo que escapa à simbolização e à linguagem.

3 Esses atentados foram uma série de ataques coordenados contra alvos civis e militares, incluindo as Torres Gêmeas do World Trade Center, em Nova York, e o Pentágono, em Washington, DC, provocando milhares de mortes e marcando a política internacional.

4 Trata-se de um conceito fundamental na psicanálise e se refere à condição original humana, que é tido na dependência do outro para sobreviver e na impossibilidade de responder plenamente às suas próprias necessidades.

Percebemos, na realidade contemporânea, que haveremos de lidar com um “deserto do real” que aponta para a nossa condição de desamparo. Quando falamos do campo da educação e do ensino de línguas, a coisa não é diferente. A realidade e o “Real” emergem como ordem do dia. Deste modo, não resta, a nosso ver, alternativas infalíveis, mas sim encarar a isso com uma certa dose de coragem, não sem pensar em nossa formação docente, que deve ser contínua e consciente da nossa incompletude.

Essa perspectiva se alinha ao pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2021), que, ao caracterizar a Modernidade líquida⁵, enfatiza que vivemos em uma sociedade marcada por relações instáveis, instituições frágeis e identidades fragmentadas. Em outros termos, a fluidez do mundo líquido torna tudo transitório: empregos, relacionamentos, identidades, projetos de vida, tudo parece estar à beira do colapso ou da substituição imediata e, conseqüentemente, ao repercutir nas práticas educacionais, gera efeitos na prática de ensinar e aprender línguas.

No âmbito educacional, especialmente nas instituições públicas, os discursos idealizadores entram em choque com a realidade vivida por alunos e professores. Em *Vida Líquida* (2021), Bauman (2021, p.7) afirma que “a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante”. Essa característica aparece no contexto escolar, com a presença da incerteza na vida dos estudantes e os professores sobrecarregados e desmotivados. No ensino de línguas, isso se aplica na instabilidade dos métodos, das expectativas e dos vínculos estabelecidos em sala de aula.

Com isso, é imprescindível que as escolas se mostrem atentas à complexidade do mundo que seus alunos estão inseridos, um mundo marcado por diversas angústias, desafios e singularidades. Entretanto, a formação docente precisa considerar a fluidez, a fragmentação e a vulnerabilidade dos jovens, oferecendo caminhos que transcendam a liquidez e fomentem sentidos duradouros, mesmo em meio às incertezas.

A ESCOLA PÚBLICA NA CONTEMPORANEIDADE

A escola pública brasileira da contemporaneidade está situada em um cenário que é marcado por fortes transformações tecnológicas, instabilidade política, econômica e crises ambientais. Com isso, a desigualdade social segue

5 Na perspectiva de Bauman (2021): “A ‘vida líquida’ e a ‘modernidade líquida’ estão intimamente ligadas. A vida líquida é uma forma de vida que tende a ser levada adiante numa sociedade líquido-moderna. ‘Líquido- moderna’ é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer por muito tempo.” (BAUMAN, 2021, p. 7)

na estrutura deste mesmo cenário e, neste ínterim, o professor contemporâneo tem o desafio hercúleo de executar seu papel de educador.

Diante disso, é fato que as mudanças, externas ao ambiente escolar, vão aparecer no interior da escola de hoje, marcada, ainda, pela pressão por inovação, no discurso de que a escola tem que se modernizar, como se esta já não estivesse se modernizando (Voltolini, 2024).

Vale trazer, aqui, o que Voltolini (2021) explica sobre o espírito grego do “escolar”, sendo que este se trata de uma organização do tempo, espaço e pessoas que estão envolvidos com o objetivo de contemplar o mundo e a construção de um destino próprio em relação aos outros. O autor aponta para o anacronismo existente com o tempo atual do “time is money”, que dá prioridade à ação em detrimento da contemplação, de modo que demorar-se em algo é visto como perda de tempo e entendido como um atraso. De acordo com o autor (2021, p. 172):

Não é preciso ir muito longe para perceber que nossa escola contemporânea se encontra imersa numa consideração do tempo como urgência. Nossa escola atual é privada, não no sentido da titularidade privada, mas via transformação da finalidade pública da escola em projeto privado do aluno. Crianças e jovens legitimam a escola hoje em dia - quando a legitimam - por esta se oferecer como um degrau de acesso a um bom lugar no mercado de trabalho: ela entrou definitivamente no mundo dos negócios.

Neste cenário, marcado pelo traço neoliberal, enquanto educadores, constatamos isso nos discursos hegemônicos, por exemplo, sobre a tecnologia como aliada à educação. Para Voltolini (2021), tecnologicizar a escola seria o “modernizar-se” dos discursos que pedem por inovação. Ou, ainda, que precisamos preparar os estudantes para atender aos interesses do mercado, o qual é competitivo. Deste modo, nosso aprendiz estaria, na visão do autor, já como um “convocado” sem tempo para a contemplação dos objetos de estudo.

Tal contemplação tem a ver com a perspectiva do “estudar”, ligado com o escolar grego, no qual um objeto do mundo é tomado e recortado de sua posição ordinária e de urgência, para que possa ser contemplado, examinado e estudado (Voltolini, 2021). De acordo com ele (2021, p. 173):

Na perspectiva do estudar é preciso criar no objeto sua extraordinariedade. Qualquer objeto, já que não há nenhum objeto sem inscrição - simbólica - de lugar no mundo, pode, em princípio, ser tomado como objeto de estudo e prestar-se a ser estudado por diversos ângulos: uma fruta, pode ser estudada pela Física, pela Matemática, pela Biologia, pela Literatura, pela Filosofia, etc, desde que ela não esteja colocada para ser comida. A suspensão provisória - eis aqui o registro do tempo - de sua posição ordinária no mundo, da urgência que pode tomar este objeto, é o que permite sua contemplação.

O que vemos, hoje, de fato, na escola da contemporaneidade, é uma demanda de que estudantes precisam desenvolver “habilidades” para atender ao que pede o século XXI. Dizemos isso apontando para o que está evidente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz uma concepção alicerçada em desenvolver as “competências e habilidades”, caracterizando-se como uma política que aproxima a educação e a lógica utilitarista e produtivista do neoliberalismo. Assim, o saber passa a ser visto como uma ferramenta que contribui para atingir metas mensuráveis, o que contraria uma formação que privilegia a formação crítica e humana do sujeito. Conforme a BNCC (2018, p. 8),

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (...)

Quanto a essas competências essenciais, pode-se conferir questões relacionadas ao desenvolvimento e aplicação de conhecimentos em diferentes áreas para atuar no mundo, pensamento científico, crítico e criativo, valorização de manifestações culturais e artísticas, expressão em diferentes linguagens, uso e compreensão de tecnologias digitais com ética, criticidade e responsabilidade, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e cuidado, empatia e cooperação e atuação com ética, responsabilidade social e ambiental.

Ainda que tragam um discurso com boas intencionalidades, carregam uma linguagem técnica e de traço empresarial, além de apontar para uma formação que pode ser mensurável e medida em função de desempenhos. Para Beato, Martinez e Fernandes (2020), a BNCC, assim como o projeto Escola sem Partido⁶, cerceiam o trabalho educativo, além de estarem atravessados pelo neoliberalismo. Além disso, na visão das autoras, contribuem para o apagamento de demandas sociais, operando em uma lógica que não dá valor à alteridade como condição para coexistência.

Corroborando com tal visão, acrescentamos mais uma questão que é emergente, a nosso ver, na contemporaneidade: a inclusão escolar. Para isto, trazemos contribuições de Voltolini (2021, 2024) para nossa reflexão.

Segundo o autor, a educação inclusiva surge como uma reação à educação concorrencial e competitiva, já que, nesta última, o paradigma está na vitória do mais forte (Voltolini, 2024). Assim, para o autor, hoje, na educação inclusiva, há uma protocolização médica e medicalizante, de modo que o ambiente escolar se assemelha a uma clínica de atendimento a estudantes com transtorno. Circulam,

6 Projeto político-ideológico que surgiu na década de 2000 e ganhou força a partir de 2014, o qual defende que a escola deve ser um espaço “neutro” e os professores não devem expressar suas posições políticas, religiosas ou ideológicas.

cada vez mais, tais discursos orientadores, interessando aos educadores, já que são indicativos do que se deve fazer com seus estudantes. Segundo Voltolini (2024), ainda que a medicação, que é diferente da medicalização, seja, eventualmente, necessária, a escola da medicalização está de braços dados com o paradigma da escola concorrencial, uma vez que o remédio é pensado como uma estratégia para que o sujeito retome o caminho da aprendizagem. Deste modo, ainda com Voltolini (2024), os laudos médicos decidem destinos administrativos, tornando-se, por vezes, até desejáveis, como uma espécie de salvo-conduto.

Tudo isso incide no trabalho do professor da contemporaneidade, exigindo uma postura bastante específica. É por isso que, por vezes, o professor se vê diante de um mal-estar docente.⁷ Tornou-se urgente discutir, inclusive, sobre a saúde mental do professor, sobretudo da educação básica. A nosso ver, não se trata de uma tarefa simples enfrentar a empreitada da docência. E é por isso que estamos trazendo ao debate tal discussão.

Não podemos perder de vista, então, este sistema no qual estamos inseridos. Para enfrentar a alta demanda que nos é imposta como educadores, é preciso compreender um pouco de como esse sistema nos afeta, a fim de mantermos uma distância que não nos colocará em risco de um colapso mental, por exemplo, mas sim que esteja ligado com o “deserto do real” da realidade da escola. É o que discutiremos nas próximas seções.

O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA DA CONTEMPORANEIDADE

Partindo do que já expusemos, gostaríamos de trazer à baila, primeiramente, uma discussão com base no que a BNCC defende especificamente em relação ao ensino de Língua Inglesa, já que se trata do principal documento orientador para a Educação Básica. Após isso, iremos tocar em duas questões recorrentes no cotidiano escolar: a indisciplina e a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Já evidenciamos nossa posição, com base em Beato-Canato, Martinez e Fernandes (2020), no que tange ao traço liberal que nos parece nítido na política de ensino presente na BNCC. No entanto, diante desta realidade, cabe-nos questionar o que resta ao educador frente a este cenário que, por vezes, parece-nos com poucas ou sem alternativas.

Para a BNCC (2018), a aprendizagem da Língua Inglesa proporciona novas maneiras de engajamento e participação dos estudantes em um mundo

⁷ Entendemos, aqui, o conceito de *mal-estar docente* a partir de pesquisas que o entendem como o conjunto de sofrimentos, tensões e frustrações vividas pelos professores no exercício da profissão. Está ancorado na noção de *mal-estar na cultura*, desenvolvida por Sigmund Freud em sua obra *O mal-estar na civilização* (1930).

que é, cada vez mais, globalizado e plural, além de fronteiras entre países e interesses de caráter pessoal, local, regional, nacional e internacional cada vez mais difusas e contraditórias, conforme descreve o texto do próprio documento. Portanto, há uma “perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, 2018, p.241). Além disso, a BNCC defende o foco da função social e política da Língua Inglesa, concebendo-a com o status de língua franca, aquela em que uma língua é utilizada por falantes de outras línguas, como meio de comunicação. Tal perspectiva não é algo novo no campo da Linguística Aplicada, iniciada com as contribuições, sobretudo, de Jennifer Jenkins (2000). Ora, o professor deve, ancorado na BNCC, entender a Língua Inglesa não mais como uma língua “estrangeira”, pertencente a países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra, mas sim entender e acolher as diversidades linguísticas diversas, efeitos de falantes espalhados pelo planeta, de países que têm a Língua Inglesa como língua nativa ou não. A BNCC coloca em questão, assim, as relações entre língua, território e cultura. Deste modo, não apenas as variações linguísticas devem ser legitimadas, mas sim os usos e culturas locais onde a língua é falada.

Outra dimensão trazida pela BNCC e que precisa ser assimilada pelo professor que vai ensinar a Língua Inglesa na Educação Básica é a questão dos multiletramentos, que ocorrem, inclusive, nas práticas sociais do mundo digital. Tal questão é defendida, na BNCC, apontando para o fato de que saber a língua potencializa as possibilidades de participação e circulação em um processo de significação contínuo, havendo um enlace entre diferentes semioses e linguagens.

A terceira e última dimensão trazida no texto inicial da parte referente à Língua Inglesa é a questão da abordagem de ensino. Com isso, a BNCC aponta para um questionamento em relação a um modelo ideal de falante, tratando os usos locais pensando na construção de um repertório linguístico. Além disso, relativiza-se que há um inglês melhor ou pior ou um nível de proficiência linguística a ser alcançado. Tal perspectiva é mais um ponto a ser pensado e elaborado para o professor que vai atuar no ensino de Língua Inglesa.

Apesar de acreditarmos que tal abordagem, especificamente no ensino de Língua Inglesa, conforme sintetizado acima, seja relevante para questionar a hegemonia dominante de outrora, assim como as questões relacionadas à política e território, concordamos com Beato-Canato, Martinez e Fernandes (2020) em relação a um incômodo no que se refere à compreensão de igualdade e homogeneização das diferenças pela BNCC. Isso porque, conforme explicam as autoras, há uma crença de que a desigualdade da educação brasileira vai ser resolvida pelo acesso dos estudantes à escola e aos saberes locais, que seria, conforme a BNCC, contemplados em uma parte diversificada do currículo.

Nesta lógica, não se considera a razão dessas mesmas desigualdades (Beato-Canato, Martinez e Fernandes, 2020).

Diante disso, acreditamos que ensinar um idioma a partir da leitura e assimilação da BNCC acarreta um trabalho bastante minucioso para rever algumas possíveis crenças de estudantes, da comunidade escolar e, possivelmente, até do próprio educador. A nosso ver, isso pode gerar alguma angústia, em que pese o fato de que há, ainda, outros aspectos bastante desafiadores no chão da escola pública, como a própria desigualdade social que emerge da realidade, a indisciplina e a demanda administrativa, inerente às secretarias de Educação do país.

A INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR

No que se refere às questões que aparecem na escola, não devemos perder de vista que “educar é um ato político” (Freire, 2021). Assim, sendo a visão com a qual concordamos, não dá para esquecer que toda a prática pedagógica carrega uma intencionalidade e uma ideologia, sendo impossível a neutralidade. Do mesmo modo, a escola acaba recebendo questões que podemos considerar, também, políticas, a partir desta lógica. Vale dizer, então, que não nos furtaremos disto. Como aponta Voltolini (2011), “Todo aquele que se aventurar no campo educativo [...] terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção” (Voltolini, 2011, p. 27).

O chão da escola pode não ser tão encantador quanto gostaríamos. No entanto, não devemos esquecer que o que aparece neste lugar, tem a ver com uma sociedade que está organizada assim. As questões sociais nos levam a apontar que há problemas que podem surgir tendo como fonte a falta de limites dos parentais, ausência da família na vida do estudante, vivência em ambientes violentos, excesso de liberdade e consumo das tecnologias digitais, desigualdade social, falta de referências identitárias na sociedade e da desvalorização atual da escola.

Podemos pensar ainda, concordando com Souza (2021), que a indisciplina pode aparecer, na escola, como uma alternativa ao insucesso escolar, já que isto pode “valorizar” a relação dele, estudante, com os outros. Conforme aponta o autor (Souza, 2021), a escola, hoje, ao se subordinar aos interesses do mercado em detrimento do valor humano do estudante, reforça a indisciplina. Assim, não há transformação antropocêntrica do estudante neste espaço escolar, entendendo-se tal educar como o oferecimento de técnicas para a execução de funções por meio de competências.

Além disso, não podemos esquecer que nosso público da educação básica, composto, majoritariamente, por jovens e adolescentes, estão atravessando um período bastante singular em suas vidas. Ao tratar sobre a questão da

adolescência, Alberti (2010) aponta que, se na observação freudiana, a separação da autoridade dos pais era o maior trabalho do adolescente, importa, segundo a autora, os pais perceberem que, não obstante as negativas dirigidas pelos adolescentes, é fundamental que se suporte este lugar, além de mostrar que as opiniões deles tem solidez. Aqui, acreditamos que esta é, também, uma tarefa do educador. Não é um trabalho fácil, mas é necessário. As negativas de nossos estudantes, que, sublinhamos, são constantes, precisa ser uma questão prevista pelos educadores, ainda que seja algo que pode ser uma fonte de mal-estar. A nosso ver, é preciso, ainda, questionar o ideal educativo de disciplina a todo custo, a todo instante e sob quaisquer circunstâncias. Isso porque, reforçamos, os adolescentes irão, de forma consciente ou não, testar os limites dos adultos com os quais têm vínculos cotidianos.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Por fim, cabe-nos mencionar algo que faz parte do cotidiano no ensino de línguas da contemporaneidade da escola: as plataformas e ferramentas digitais. É uma realidade da qual não podemos escapar, de tudo, levando em conta nosso contexto tecnológico, sobretudo atualmente, na era das Inteligências Artificiais (IA).

Conforme explicam D'Esposito e Gatner (2024), os companheiros de aprendizagem que são orientados por IA são ferramentas organizadas para dar apoio de maneira contínua e baseada nos interesses do estudante, guiando-o individualmente nos objetivos. Segundo os autores, a IA, na aprendizagem de línguas, representa uma estratégia pedagógica que busca melhorar a qualidade da instrução dada por educadores, além de estimular o engajamento dos estudantes, fornecendo não somente a identificação de erros, por exemplo, mas também orientações específicas e sugestões de melhoria. D'Esposito e Gatner (2024) citam questões como o reconhecimento de voz, tradução automática, avaliação automatizada com feedback, recursos de aprendizagem personalizados, assistentes virtuais e realidade virtual aumentada. Como limitações, citam a falta de compreensão contextual, a complexidade das nuances linguísticas, a falta de interação humana, a dependência de dados de treinamento, a falta de feedback personalizado o suficiente e as limitações tecnológicas referentes à estrutura adequada para o funcionamento de soluções baseadas em IA.

Gostaríamos de reter nossa atenção neste último ponto específico, já que, nas escolas públicas em que atuamos e nas do país, como um todo, há, de forma geral, uma carência de estrutura que se adeque a tais necessidades tecnológicas. O que vemos, hoje, é uma demanda para o incentivo e o uso das ferramentas digitais, mas uma realidade que nem sempre permite que tal execução aconteça de forma suficientemente boa, fato que, a nosso ver, pode ser mais uma fonte

de angústia para o educador. Este profissional se vê na necessidade de atender a essa demanda educacional, por vezes reforçada pela gestão da secretaria em que está inserido.

Enquanto professores de línguas e educadores, já sabemos e entendemos que as tecnologias digitais contribuem para um ensino diferente do que se praticava há alguns anos. Conforme lembram Santana, Santana e Figueiredo (2023), não dá para ignorar que as tecnologias digitais aplicadas ao ensino têm bastante a contribuir nas salas de aula, ampliando o acesso à informação em uma escala global, fomentando, no ensino de línguas, práticas sociais de linguagem.

Ainda com Santana, Santana e Figueiredo (2023), gostaríamos de ilustrar com o caso do estado do Paraná, a saber: a plataforma Inglês Paraná⁸. Os autores fizeram uma análise crítica do discurso sobre a mídia estadual no que se refere à implantação da ferramenta na rede estadual de ensino. Analisando as representações do Estado, da tecnologia, da Língua Inglesa, dos estudantes e dos educadores, Santana, Santana e Figueiredo (2023) trouxeram a identificação do Estado como um beneficiador, enquanto os estudantes e professores seriam os beneficiários. Para os autores, nessa propaganda, reproduz-se o discurso de que a tecnologia proporciona a aprendizagem sem a mediação do professor, além de tal tecnologia ser travestida como uma política social. Para eles, trata-se de uma visão tecnicista do ensino, sendo que o discurso é de que a ferramenta irá suprir as lacunas do trabalho. Além do mais, Santana, Santana e Figueiredo (2023) apontam para os interesses mercadológicos por trás da iniciativa, já que a Língua Inglesa é concebida como condição para o trabalho, e não para a formação cidadã e crítica.

A nosso ver, temos mais um ponto de reflexão para pensar o quanto o nosso trabalho docente precisa gerenciar todos esses aspectos que podem emergir na nossa realidade de educadores. Outros interesses que podem surgir em meio à nossa força de trabalho podem, a nosso ver, gerar nova fonte de angústia. Não se trata, aqui, de condenar o uso, nas escolas, da tecnologia digital nem das plataformas de ensino, mas sim de como isso, por vezes, é implementado, havendo interesses que não vão ao encontro do que acreditamos enquanto professores, a saber: um sujeito crítico, consciente de sua realidade e capaz de interferir nela (Freire, 1996), e não apenas executor de um sistema. Além disso, também não podemos deixar de tocar no ponto de que, por vezes, a inserção de novas tecnologias, pelos gestores, pode não considerar a realidade e a estrutura dos nossos sistemas de ensino, que, como já dito acima, carecem de novas infra-estruturas que permitam tal execução. O resultado de ignorar isto é outra fonte de mal-estar docente, sobrecarregando, ainda mais, o trabalho do educador.

8 O Inglês Paraná é um programa do Governo do Estado do Paraná na Secretaria da Educação e do Esporte (SEED-PR) que lança mão de plataformas digitais no ensino de Língua Inglesa, as quais são implementadas nas escolas estaduais de todo o estado.

UMA ALTERNATIVA FRENTE AO ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE

O avanço tecnológico e a crescente digitalização da educação tornaram-se grandes influências para a transformação do ensino de línguas na contemporaneidade. Vistas como soluções inovadoras e eficazes, as plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem foram introduzidas no sistema educacional com o intuito de auxiliar no ensino dos estudantes. Entretanto, é importante ressaltar que essas “soluções” desconsideram as disparidades sociais e os contextos socioculturais vivenciados pelos alunos, mostrando-se desalinhadas com suas experiências e realidade. Henry Giroux, em sua obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997), enfatiza que:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997, p. 158)

Em outras palavras, Henry Giroux aponta que a adoção das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem pode desconsiderar os aspectos humanos, sociais, éticos e culturais dos professores e estudantes, dando lugar a soluções técnicas, científicas e gerenciais para resolver os problemas educacionais, políticos e sociais. Deste modo, privilegia resultados quantitativos, como indicadores e metas e ignora as diversidades culturais, aplicando as mesmas soluções para diferentes contextos.

Durante o século passado, surgiram diversos métodos voltados para o ensino de línguas estrangeiras, todos desenvolvidos com a intenção de promover uma aprendizagem eficaz. É importante destacar que utilizamos o termo “método”, conforme empregado por Kumaravadivelu (2003; 2006), o qual defende que o método não diz respeito às práticas individuais dos professores em sala de aula, mas sim aos sistemas estruturados e elaborados por especialistas na área de línguas estrangeiras⁹.

Dito isso, trazemos para a discussão a Pedagogia do pós-método, perspectiva proposta por Kumaravadivelu (2003, 2006), o qual rompe com a rigidez dos métodos tradicionais de ensino de línguas. Em vez de seguir um modelo fixo, o autor defende

9 Em sua obra *“Understanding Language Teaching: from method to postmethod”* (2006), o pesquisador Kumaravadivelu evidencia a diferença entre o método e a metodologia. De acordo com o autor “Método é um construto, metodologia é uma conduta. Método é uma noção de especialista derivada da compreensão das teorias da linguagem, da aprendizagem de línguas e do ensino de línguas. Também se reflete na concepção dos programas de ensino, na produção dos livros didáticos e, acima de tudo, nos procedimentos de sala de aula recomendados. Metodologia, por outro lado, é o que o professor faz em sala de aula para maximizar as oportunidades de aprendizagem para o aluno” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 83-84).

que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e situadas, ou seja, adaptadas ao contexto específico de ensino, levando em consideração as particularidades dos alunos, do ambiente de aprendizagem e das demandas locais. Nesse modelo, o professor assume um papel central como agente crítico e reflexivo, constantemente avaliando e ajustando sua prática com base nas necessidades reais da sala de aula, a fim de promover um ensino mais eficaz e significativo.

A Pedagogia do pós-método é constituída por três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade visa facilitar a compreensão das particularidades políticas, locais e socioculturais. Conforme Kumaravadivelu (2003, p. 34) salienta:

O parâmetro da particularidade requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular¹⁰. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34, tradução nossa).

No que se refere ao parâmetro da praticidade, o autor destaca que observação, a reflexão e a ação contínua são fatores que o professor necessita para que ocorra a prática e desenvolvimento da teoria, pois enxerga o professor como alguém capaz de construir teorias a partir de sua própria experiência em sala de aula. De acordo com Kumaravadivelu (2003), é o docente, atuando diretamente na prática e utilizando ferramentas adequadas de análise e reflexão, quem está em melhor posição para desenvolver esse tipo de conhecimento prático.

Essa ideia dialoga diretamente com a concepção de educação contínua apresentada por Bauman (2021), para quem o conhecimento, na modernidade líquida, deixou de ser fixo e definitivo, passando a exigir constante atualização, reinvenção e criticidade diante de um mundo em transformação acelerada. De acordo com o pensador:

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a ‘formação’ dos eus ou personalidades é impensável de qualquer outra maneira que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa. (BAUMAN, 2021, p.154)

Ambos os autores convergem ao reconhecer que a educação não pode mais se apoiar em verdades absolutas ou métodos universais, mas precisa ser

¹⁰ “The parameter of particularity requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34).

flexível, ética e conectada às demandas sociais. Assim, tanto Kumaravadivelu quanto Bauman defendem a aprendizagem como um processo contínuo, não um produto final. Em outras palavras, ambos rejeitam a ideia de um saber fixo. Kumaravadivelu (2003, 2006) propõe que os professores aprendam com a prática, revendo suas ações e decisões continuamente. Já Bauman (2021), defende que os alunos, professores, cidadãos, estejam em permanente estado de aprendizagem.

No tocante ao parâmetro da possibilidade, Kumaravadivelu salienta a importância da valorização das identidades tanto dos professores quanto dos alunos — incluindo aspectos como classe social, raça, gênero e etnia — e destaca a importância de se considerar como esses fatores influenciam o processo educativo. Além disso,

[...] busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social¹¹. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.37, tradução nossa).

Segundo o autor, o parâmetro da possibilidade incentiva programas de formação docente que promovem o desenvolvimento de uma consciência sociopolítica entre os envolvidos, permitindo que professores e demais participantes construam ou ressignifiquem suas identidades pessoais e sociais. Conforme Kumaravadivelu defende em sua obra *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (2003, p.14):

Ao exigir que os professores tenham consciência sociopolítica e sejam assertivos ao agir de acordo com sua consciência sociopolítica, o conceito de professores como intelectuais transformadores amplia seu papel além das fronteiras da sala de aula. Como intelectuais transformadores, os professores estão empenhados numa dupla tarefa: esforcem-se não só pelo avanço educacional, mas também pela transformação pessoal¹².

Essa perspectiva defendida por Kumaravadivelu nos remete ao discurso de Giroux (1997) de que os professores deveriam ser vistos como “intelectuais transformadores”¹³. Tal visão rompe com o modelo tradicional de ensino, no

11 “[...] seeks to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 37).

12 “By requiring teachers to be sociopolitically conscious and to be assertive in acting upon their sociopolitical consciousness, the concept of teachers as transformative intellectuals stretches their role beyond the borders of the classroom. As transformative intellectuals, teachers are engaged in a dual task: they strive not only for educational advancement but also for personal transformation.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14)

13 Giroux (1997, p. 161) enfatiza a importância da sociedade desenvolver uma visão diferente da atividade docente, conforme podemos ver no trecho: “Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se

qual o professor é apenas um transmissor de conhecimento. Em vez disso, propõe-se um papel ativo e crítico, onde o educador analisa o contexto social e político de sua prática. Kumaravadivelu contribui para essa discussão ao enfatizar a importância da autonomia docente e da adaptação do ensino às realidades locais.

Dentro dessa perspectiva, Kumaravadivelu propôs uma estrutura para os professores desenvolverem a implementação da Pedagogia do pós-método em sala de aula. Essa estrutura consiste na criação de macro e microestratégias. Segundo o autor, as macroestratégias são definidas como princípios que se baseiam em reflexões teóricas, empíricas, históricas e vivenciais no ensino e aprendizagem de línguas. Ademais, as macroestratégias atuam como diretrizes amplas que direcionam os professores na criação de suas próprias microestratégias. Em outros termos, as microestratégias que concretizam as macroestratégias no contexto educacional.

Kumaravadivelu (2003) elaborou, em 1994, um conjunto de estratégias que, posteriormente, foram reformuladas nas obras de 2003 e 2006. Nesse arcabouço de estratégias, ele propõe dez macroestratégias inter-relacionadas, como: maximizar oportunidades de aprendizagem, promover autonomia do aprendiz e assegurar relevância social, entre outras. Cada um desses princípios visa tornar o ensino de línguas mais significativo, centrado no aluno e sensível aos contextos socioculturais em que ocorre. Para que essas ideias sejam efetivas, o professor precisa desenvolvê-las em atividades e práticas pedagógicas concretas — ou seja, utilizar microestratégias ajustadas a cada macroestratégia — com a finalidade de garantir um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e contextualizado.

Embora a pedagogia do pós-método, desenvolvida por B. Kumaravadivelu, seja um método interessante, poucas instituições das escolas públicas o utilizam. Com a modernização e o surgimento das plataformas digitais, o ensino de Língua Inglesa passou por algumas transformações, principalmente após a pandemia da COVID-19. Com a incorporação das plataformas digitais ao sistema educacional, componentes curriculares como Língua Portuguesa e Língua Inglesa passaram a contar com esses recursos como ferramentas complementares ao processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, é possível perceber a ênfase dada à memorização e repetição mecânica, o que reforça um ensino superficial, uniforme e acrítico.

tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos.”

Frisamos que não estamos defendendo que a Pedagogia do pós-método seja anti-tecnologia, pois acreditamos que as plataformas podem colaborar com o ensino de Línguas, desde que não acabe com a autonomia docente, visto que, no contexto educacional do estado do Paraná, a utilização semanal das plataformas, em muitas instituições de ensino, são obrigatórias. Outro fator importante são os conteúdos presentes nas atividades das plataformas que invisibilizam a pluralidade cultural, trazendo as festividades e hábitos norte-americanos como contextos das atividades. Além disso, as plataformas possibilitam a realização de atividades rápidas, reforçando a “liquidez pedagógica”, considerando que os estudantes fazem os exercícios sem adquirir um aprendizado significativo, o que nos remete à teoria de Bauman sobre o consumo e descartabilidade.

Percebemos que o sistema educacional passou por uma evolução tecnológica, entretanto é possível notar que o ensino-aprendizagem não está sendo algo efetivo, considerando que a inserção das ferramentas digitais não foram adaptadas aos contextos sociais dos professores e dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi trazer à tona algumas questões que atravessam a realidade do ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade, fomentando um debate a respeito do tema. A nosso ver, tais questões precisam ser discutidas para que o professor em formação inicial ou continuada não perca de vista o que irá encontrar no cotidiano escolar. De algum modo, pretendemos que a realidade aqui apresentada contribua com o educador, advertindo-o do “deserto do real” que poderá sacudir sua fantasia e ideal pedagógico.

Trouxemos à baila as principais recorrências do ambiente escolar que afetam, de alguma maneira, o trabalho do professor. Enquanto o sistema capitalista vende a ideia de que tudo pode ser controlável, a realidade, que, em suma, vem de encontro a isso, impera a nós, educadores, no chão da sala de aula e na escola como um todo, despertando em nós uma sensação de desamparo. A modernidade líquida, nas concepções de Bauman, explicam nossa sociedade, marcada por relações instáveis, instituições frágeis e identidades fragmentadas. Tudo isso é sentido no ambiente da escola da contemporaneidade, situada em um cenário de fortes transformações tecnológicas, instabilidade política, econômica e de crises ambientais. A escola, por vezes, passa a atender ideais do sistema neoliberal, refletido até mesmo nos documentos orientadores de ensino. Além disso, o professor de línguas deve se atentar a questões relacionadas a vivermos na era da IA e da tecnologia como um todo, as quais não deixam de afetar o campo da educação. Outrossim, a indisciplina emerge nas instituições escolares, efeito, de alguma forma, de uma sociedade que se organiza em meio

à desigualdade. Não podemos perder de vista, ainda, que o público atendido nas escolas públicas, geralmente, é composto por jovens e adolescentes, os quais estão atravessando um período bastante importante da vida.

Na era do pós-Método, concepção de Kumaravadivelu, encontramos uma alternativa relevante para se ensinar línguas em uma escola marcada por todas essas adversidades. Tal visão defende que o saber não é algo fixo, mas sim que devemos aprender de maneira contínua. Por meio de macro e microestratégias, corroboramos com a ideia de que há uma possibilidade de considerar o contexto ao ensinar línguas na contemporaneidade.

Um desafio importante é pensar como isso pode ser discutido nos espaços de formação inicial e continuada. Neste texto, não nos foi possível trazer à tona tais hipóteses, o que poderá ser discutido em trabalhos posteriores.

Tudo isso nos leva a crer que o trabalho do professor é tão nobre quanto complexo, exigindo-se uma formação crítica e que possa amparar o educador em sua angústia docente. Porém, resta-nos dizer que, a quem se aventurar na nobre tarefa de educar, recomendamos que esteja ciente que, por vezes, poderá se sentir como o Neo, acuado, em choque, incrédulo e com alguma dose de sofrimento psíquico. Nem sempre será fácil lidar com todas as demandas e as adversidades do dia a dia escolar. No entanto, acreditamos em uma possibilidade dentro do campo que parece impossível, não podendo esquecermos que se trata de uma dimensão de aposta, o que implica termos que rever ideais, planejamentos e saberes, assumindo uma postura de transformação contínua enquanto professores de línguas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. **O adolescente e o outro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2019.

BEATO, A. P. M.; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDES, A. C. **Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade**: da BNCC ao Escola Sem Partido. Revista X, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 15, n. 5, p. 46–73, 2020.

D'ESPOSITO, M. E. W.; GATNER, S. **Inteligência artificial no ensino-aprendizagem de línguas**. The Specialist, v. 45, n. 3, p. 134-153, 2024.

DULTRA, C.; CRUZ, L.; ASSIS, M. **Contribuições da contemporaneidade na formação do sujeito da educação.** Revista Scientia, Salvador, v. 7, n. 1, p. 35–57, jan./abr. 2022. ISSN 2525-4553. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. S.; FIGUEIREDO, D. C. **Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública:** análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 75, n. 3, p. 211–236, set./dez. 2023.

SOUZA, A. L. A. de. **A gestão para o controle da indisciplina escolar no século XXI.** Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 22, n. 4, p. 475–481, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n4p475-481>. Acesso em: 6 ago. 2025.

VOLTOLINI, R. **A nova ordem escolar** | Rinaldo Voltolini. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OXQAEas8wvI&t=192s>. Acesso em: 24 jun. 2025.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série:** psicanálise e educação inclusiva. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

VOLTOLINI, R. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ŽIŽEK, S. **Bem-vindo ao deserto do real!.** Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Boitempo, 2003.

CAPÍTULO 3

OS SINAIS E SUA CONSTRUÇÃO EM GRUPOS LINGÜÍSTICOS INDÍGENAS, LÍNGUA TERENA DE SINAIS E LÍNGUA GUARANI DE SINAIS

Jonatan Cardoso Flores¹

Éverton Bernardes Wenceslau²

INTRODUÇÃO

A existência de línguas de sinais autóctones³ em comunidades indígenas brasileiras foi documentada de forma sistemática apenas nas últimas duas décadas (Souza, 2018). Entre elas, a língua Terena de sinais e a língua Guarani de sinais têm despertado crescente interesse acadêmico por sua complexidade linguística e por sua relevância sociocultural. Segundo Vilhalva (2021, p. 59), “o reconhecimento dessas línguas é também o reconhecimento da diversidade epistêmica dos povos originários e surdos”. Contudo, apesar do avanço no campo dos estudos surdos, persistem lacunas na descrição do léxico, da gramática e do processo de criação de sinais nessas línguas.

Este artigo trata de questões do uso das línguas de sinais e sua construção envolvendo indígenas surdos das etnias Terena e Guarani. Assim, o presente estudo se propõe a abordar o uso de sinais entre indígenas num contexto atual

1 Graduado em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ).

2 Doutorando do programa de pós-graduação em ensino (PPGE). Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). Docente CRES com a disciplina de Língua brasileira de sinais – Libras (UENP/CJ) ebwenceslau@uenp.edu.br.

3 Línguas de sinais autóctones são sistemas linguísticos de comunicação gestual desenvolvidos e utilizados por comunidades surdas indígenas, que são distintas de outras línguas de sinais, incluindo a Libras. Essas línguas possuem suas próprias gramáticas, vocabulários e características culturais, sendo parte do patrimônio linguístico e cultural desses povos. O Brasil possui um número significativo de línguas de sinais indígenas, sendo algumas já estudadas e outras em processo de pesquisa. Alguns exemplos incluem: língua de sinais Ka'apor; língua de sinais Terena; língua de sinais Kaingang; língua de sinais dos surdos Pataxó da Bahia e língua de sinais Guarani.

em que se reconhece que a valorização de uma língua pode também significar a sua preservação como elemento da afirmação cultural de um povo.

Como objetivo geral este trabalho busca identificar a existência de sinais próprios dos terenas e também dos guaranis, bem como identificar as relações destes sinais com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

As línguas de sinais desempenham papel fundamental na preservação da cultura e na afirmação identitária de povos indígenas, especialmente aqueles que enfrentam o desafio da surdez. No contexto brasileiro, a predominância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) muitas vezes obscurece a existência de línguas de sinais próprias de diversos grupos étnicos, como os povos Terena e Guarani. Essa negligência evidencia uma lacuna histórica na documentação e reconhecimento dessas línguas, que carregam simbolismos culturais e históricos específicos de cada etnia. Como enfatiza Vilhalva (2012), as línguas de sinais indígenas têm características culturais e linguísticas únicas, sendo necessárias ações concretas para seu registro e preservação. Assim, valorizar e estudar essas línguas é uma forma de garantir o direito linguístico e a continuidade cultural desses povos, além de ampliar o entendimento sobre a diversidade linguística brasileira.

O estudo buscou também lançar luzes sobre questões problemáticas enfrentadas pelos povos indígenas, especialmente no que se refere a situações de surdez, além de levantar informações acerca das línguas de sinais, com ênfase para a Libras.

Para concretizar o presente artigo, a opção foi pelo método qualitativo, apoiados em pesquisa bibliográfica com autores e obras de valor científico, procedendo-se uma revisão das publicações diversas, incluindo aquelas veiculadas por meios eletrônicos de livre acesso.

O tema por si só revela sua importância por se tratar de um assunto de relevância para a preservação cultural de povos distintos e, ao mesmo tempo, por trazer à luz dos debates e discussões uma realidade muitas vezes esquecida por toda uma sociedade.

Este estudo apresenta-se estruturado em dois subcapítulos básicos, o primeiro abordando mais especificamente sobre a Língua Brasileira de Sinais e o segundo percorrendo sobre as etnias Terena e Guarani em suas relações com as línguas de sinais voltadas para os indígenas surdos.

Por fim, considerando que este artigo traz uma temática que merece maiores estudos e outros aprofundamentos, por se tratar de um assunto de interesse humanitário e, portanto, de relevância não apenas para a comunidade acadêmica, mas para a sociedade como um todo.

REFERENCIAL TEÓRICO

LÍNGUA DE SINAIS: ORIGEM E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Registros apontam que a comunicação humana por meio do uso das mãos remonta à pré-história. Por intermédio de movimentos das mãos era possível estabelecer um vínculo comunicativo entre os indivíduos em épocas remotas.

Entretanto, tal forma de comunicação foi sendo substituída paulatinamente pela oralidade, apontando-se o fato das mãos ficarem ocupadas pelo manuseio de ferramentas rudimentares que também começaram a ser criadas e utilizadas para trabalho. Diante de tal circunstância, a oralidade acabou ganhando destaque e tornou-se predominante para o estabelecimento comunicativo entre os indivíduos. Em função de tal predominância, os surdos se viram excluídos do convívio social (Góes, 1999).

Dados históricos revelam que, na Grécia Antiga, os surdos eram vistos como seres humanos não competentes e por isso, eram marginalizados. O entendimento era que para eles não havendo linguagem, também não havia nenhum conhecimento. A mesma situação acontecia na Roma Antiga, onde os surdos eram privados de direitos e nem mesmo podiam fazer seus testamentos.

Afirmado também em Góes (1999), a própria Igreja Católica defendia, durante a Idade Média (até o século XII) que os surdos não possuíam uma alma imortal em função de não poderem pronunciar os sacramentos.

Percebe-se então, que desde a pré-história, a oralidade tinha uma grande importância no convívio humano e, mais do que isso, tornou-se o meio exclusivo para as relações pessoais e os que se viam privados da fala eram completamente marginalizados (Moura, 2000).

Somente na Idade Moderna (entre os séculos XV ao XVIII) o monge beneditino nascido na Espanha, chamado Pedro Ponce de León consegue ensinar alunos a comunicar e escrever e, com isso, garantir suas heranças, mostrando que os surdos tinham a capacidade de aprender (Góes, 1999).

Na sequência, outros avanços foram acontecendo, com destaque para as contribuições de Juan Pablo Bonet e John Bulwer, sendo este último apontado como o primeiro a retomar o uso de sinais gestuais, para criar uma linguagem para os surdos.

Ainda na perspectiva da autora, Góes (1999), trata que na segunda metade do século XVIII o professor e abade francês Charles-Michel de L'Épée criou um alfabeto de sinais com o propósito de alfabetizar surdos, sendo assim reconhecido pelos especialistas do assunto com o título de “pai da língua de sinais”.

Dessa maneira, pode-se constatar que a língua francesa de sinais, resultante do método desenvolvido pelo abade Charles-Michel de L'Épée encontra-se na

base da consolidação da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, a Libras só foi reconhecida a partir da Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), mesmo sabendo que em 1855, o professor francês Ernest Huet, veio para o Brasil a pedido de D. Pedro II, criando a primeira escola para surdos, chamada de “Imperial Instituto de Surdos-Mudos” (observa-se que o termo “surdo-mudo” não se é mais utilizado, porque os surdos podem aprender a falar quando apresentados a técnicas de oralização). Assim, a Língua de Sinais Francesa foi trazida ao Brasil e, por meio dela, estabelecidas as bases para a criação de uma língua de sinais própria do Brasil (Moura, 2000).

Faz-se ainda oportuno, salientar que a língua de sinais foi prejudicada pela proibição de seu uso a partir do Congresso de Milão em 1880 que determinava que a educação de surdos deveria acontecer apenas por meio da oralização. Tal decisão, embora muito criticada, acabou afetando o uso da língua de sinais imprimindo a ela, uma certa marginalização, rompida apenas no final da década de 1970 com a implantação do método chamado “Comunicação Total” caracterizado pelo uso da língua de sinais, linguagem oral e outros meios para a educação de surdos, entendidas como métodos facilitadores da comunicação (Sacks, 1998).

Por este prisma de análise, ressalta-se a importância de outros recursos de comunicação, quando limites para a verbalização por meio da oralidade são impostos por circunstâncias naturais. Cabe então ao ser humano buscar outros caminhos para que os processos comunicativos se estabeleçam e com eles o indivíduo possa crescer, trocando informações, conhecimentos e construindo uma vida melhor.

A LÍNGUA INDÍGENA COMO PREOCUPAÇÃO DE TRANSMISSÃO DE ANCESTRALIDADE

O reconhecimento das línguas de sinais indígenas é imprescindível para promover sua preservação e fortalecimento cultural. Como apontado por Vilhalva (2012, p. 15), cada comunidade indígena desenvolve suas próprias manifestações sinalizadas, que refletem suas histórias, crenças e práticas culturais: “Cada uma delas traz consigo características variadas, o que faz com que haja o interesse em registrá-las, assim como são registradas outras línguas brasileiras de diferentes comunidades”.

Nesse sentido, a construção desses sinais não é fruto de um processo aleatório, mas resultado de significados simbólicos que reforçam a identidade coletiva, a ancestralidade e a história de cada povo. É importante destacar que a construção desses sinais está diretamente relacionada ao contexto cultural de cada etnia, o que lhes confere autenticidade e valor cultural, além de possibilitar uma comunicação mais efetiva dentro das comunidades.

No estudo das línguas de sinais indígenas, especialmente entre os povos Terena e Guarani, observa-se que esses grupos possuem processos próprios de formação de sinais, que muitas vezes dialogam e se diferenciam da Libras.

O fato relevante de comunicação é intrínseco aos povos que utilizam um determinado sistema linguístico. Os indígenas mesmo que, com sua ancestralidade convivendo com a atualidade e os recursos tecnológicos ainda resgatem o valor da sua própria língua. É inerente este fato às línguas de sinais que também podem ser repassadas de geração a geração pelos seus pais.

A língua indígena é um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias. É inegável a importância da língua para um povo indígena e foi sabendo disso que a empresa colonial brasileira, desde o início, tratou de cuidar do fato, impondo autoritariamente o monolíngüismo, tornando a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida. Desde então, o pensamento colonialista tem se negado a aceitar as línguas dos povos indígenas como verdadeiras. Sabe-se que não existem línguas inferiores, pobres, incipientes ou ineficazes. Existem as que são oprimidas, como foram e ainda são as línguas indígenas brasileiras (Luciano-Baniwa, 2006, p. 123).

Surdos indígenas podem e devem ter sua cultura linguística preservada e utilizada na própria comunidade. A influência de seus pares linguísticos requer total complexidade e utilização cultural com sua iconicidade ou não na construção dos sinais.

Fato que gera muita curiosidade é a “construção” de um novo sinal e como deve ocorrer. Santos (2025) aponta como essa reflexão de surgimento de novos sinais nas línguas de sinais são considerados e não apenas os mecanismos linguísticos envolvidos. O processo no ambiente acadêmico também é importante e esta dinâmica é impulsionada frequentemente por necessidades comunicativas que surgem especificamente enquanto estudantes surdos se deparam às novas terminologias e aos conceitos que ainda estão sem representação na língua de sinais.

Essa escassez lexical ou a necessidade de novos termos serem incorporados às línguas de sinais impulsiona a criação de novos sinais, o que amplia o repertório lexical e se adapta às novas demandas das situações contextuais. E assim, todos estes novos termos, sejam criados ou emprestados⁴ de outra língua de sinais,

4 Os empréstimos linguísticos são a incorporação de elementos de uma língua em outra, seja através de palavras, expressões ou, no caso de línguas de sinais, sinais. Esses elementos podem ser totalmente incorporados, como a palavra “abajur” em português, ou podem ser adaptados, como o sinal de “internet” em Libras, que usa a configuração de mão do “I” e do “T” do alfabeto manual, mas com um movimento que representa a conexão da internet. É fundamental a importância dos empréstimos linguísticos para o enriquecimento e a evolução das línguas de sinais, permitindo que elas se adaptem às mudanças sociais e tecnológicas, além de facilitarem a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

são classificados como “neologismos”, que “refletem a capacidade adaptativa e a vitalidade de uma língua frente às mudanças, sobretudo impulsionadas pelo avanço do conhecimento técnico e científico” (Santos, 2025, p. 42).

Esses novos termos sinalizados estão acompanhando o conhecimento técnico, científico bem como o cultural e difundido pelas diversas culturas que a investigam. Aos termos de cultura indígena também passam por sinalizações que contemplem a ancestralidade e verificam a importância icônica dessas representações sinalizadas.

A LÍNGUA DE SINAIS NOS GRUPOS INDÍGENAS TERENA E GUARANI

Quando se constata o entendimento que uma língua de sinais representa para o surdo e quando há a impossibilidade de oralismo, configurando-se os sinais como um meio de comunicação e expressão em um sistema linguístico de natureza visual- motora, cumpre então o significativo papel de transmitir ideias e fatos, reforçando os elementos possíveis para a comunicação humana.

Diante de tal entendimento, torna-se natural o surgimento de sinais utilizados por comunidades indígenas, com reconhecida importância, especialmente no contexto atual, em que a valorização e a preservação de uma língua tem o significado da afirmação cultural de um povo em etnias cujos valores nem sempre são resguardados.

Neste sentido, cabe atentar para o comentário feito por Shirley Vilhalva:

Podemos citar as Línguas de Sinais Indígenas, praticadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, onde cada uma delas traz consigo características culturais e linguísticas variadas, o que faz com que haja o interesse em registrá-las, assim como são registradas outras línguas brasileiras de diferentes comunidades, com suas especificidades culturais, étnicas, regionais etc (Vilhalva, 2012, p. 15).

É preciso que informações, debates e estudos tragam à tona o uso da língua de sinais, especialmente sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), porém quase nada é veiculado em torno das línguas de sinais dos povos indígenas, onde também se encontram grupos de pessoas surdas, cujo tipo de língua tem grande importância.

Observando sobre o povo Terena, cujos grupos encontram-se distribuídos entre os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, sendo que a língua oral terena é bastante falada e, ao mesmo tempo, constata-se o uso de sinais pelos indígenas terenas surdos.

Apontamentos feitos por pesquisadores, como é o caso de Jim Kakumasu (2005), indicam que entre os indígenas surdos, alguns são oralizados e conseguem fazer um pouco da leitura labial da língua portuguesa, ou mesmo da própria

língua terena. Além disso, muitos indígenas surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais, alguns com mais e outros com menos fluência e habilidade.

Há informes da necessidade nas aldeias de professores e intérpretes autóctones⁵ que sejam capacitados sobre a Língua Brasileira de Sinais, com domínio do alfabeto manual para atender às necessidades desses povos, respeitando sua cultura surda e indígena (Kakumasu, 2005).

O mesmo pesquisador citado acima relata um episódio onde o surto de uma doença resultou em surdez nos bebês. As crianças afetadas e seus familiares acabaram criando, sem influência externa, uma língua própria de sinais, utilizada por toda comunidade Ka'apor.

Discorre ainda Kakumasu (2005) que, além da língua Ka'apor de sinais, não há notícias de outras línguas indígenas que utilizem sinais, como acontece com o caso da Libras.

Faz-se relevante observar o entendimento trazido por Ferreira (2010) ao afirmar que é possível mudar a história de algumas comunidades fazendo parecer uma atitude salvadora, porém é inegável que após os primeiros estudos sobre línguas de sinais as comunidades surdas ganharam mais respeito e sua língua foi valorizada.

De qualquer maneira, caso se confirme por estudos mais aprofundados e completos que os sinais Terena apresentam-se como elementos constituintes de uma nova língua de sinais, torna-se então, motivo para maior respeito e valorização dessa manifestação linguística, funcionando para a qualidade de vida da comunidade surda Terena.

Convém ainda salientar que o estudo aqui apresentado serve também para lançar luzes sobre as questões problemáticas e de grandes dificuldades que, não raras vezes, os povos indígenas se vêem obrigados a enfrentar. Basta observar que ao haver alguma referência à surdez de uma pessoa comum pode parecer uma coisa natural. Porém ao se mencionar um indígena surdo, a percepção é diferente.

Contudo, Bittencourt e Ladeira (2000) comentam sobre o direito dos diversos povos indígenas no Brasil, destacando as escolas indígenas dentro das comunidades, as quais representam um sinal de esperança de dias melhores possibilitando condições de vida e aprendizado mais inclusivos.

Paralelo à positividade das escolas indígenas, com aulas ministradas por educadores da mesma etnia, aponta-se a relevância de recursos para a comunicação implementados nas aldeias, como é o caso em pauta do uso das línguas de sinais.

Na sequência do presente artigo um outro recorte aponta para a língua Guarani, cabendo aqui uma relevante observação feita por Savedra (2021) que contesta a ideia do Brasil ser um país monolíngue, independente da Língua Portuguesa ser a língua “oficial” dos brasileiros:

[...] o Brasil é um país multilíngüe, onde indivíduos falam mais de uma língua (plurilinguismo individual) em contextos em que se falam muitas línguas (plurilinguismo social), marcado por cenários diversos de bi/plurilinguismo assimétrico. Toda essa riqueza, campo de contrastes e conflitos, é expressa pela diversidade etnolinguística e cultural presente nos diferentes grupos formados pelas nações indígenas, pelas comunidades descendentes de imigrantes, pelas comunidade quilombolas, por comunidades de povos ciganos, pelos contextos fronteiriços, pelos refugiados de ingresso recente e ainda pelas comunidades surdas usuárias de línguas de sinais (Savedra, 2021, p. 3).

Partindo dessa perspectiva, considerando que os movimentos indigenistas configuram-se como uma forma de resistência dos povos originários do Brasil, há que se preocupar com a valorização das culturas e das línguas indígenas faladas e sinalizadas, como é o caso também da etnia Guarani.

A publicação feita por Soares e Fargetti (2021) trata acerca da resistência das comunidades indígenas e discute sobre as possíveis línguas indígenas de sinais, argumentando sobre a necessidade de se ampliar investigações e o específico mapeamento linguístico com foco nas línguas de sinais.

Nesta mesma direção Vilhalva (2012) relata sobre a sua vivência como docente em escolas urbanas para surdos e seus desdobramentos enquanto pesquisadora nas áreas indígenas. Aponta sobre a urgente necessidade de profissionais indígenas para a escolarização de indígenas surdos.

Os estudiosos Quadros e Cruz (2010) comentam que as línguas indígenas de sinais surgem naturalmente, impulsionadas pela necessidade de comunicação dentro da comunidade

A aquisição da linguagem inicia precocemente, ou seja, assim que o bebê começa a estabelecer relação com o seu meio. Esse processo acontece de forma natural e espontânea, no sentido de ocorrer sem processos de intervenção. A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” quando está diante de oportunidade de usar a língua (ou as línguas) (Quadros; Cruz, 2010, p. 5).

Assim sendo, é conveniente destacar outros estudos acerca da existência das línguas de sinais nas aldeias dos Guarani-Kaiowá, em seus processos próprios e necessários para interação e comunicação na família e na escola por parte dos indígenas surdos.

De qualquer maneira, mesmo que este trabalho possa destacar dois grupos indígenas como os Terena e os Guarani em suas manifestações referentes às línguas de sinais, faz-se válido ressaltar que o ponto principal diz respeito direto aos indígenas de modo geral. Salienta-se ainda, o destaque dado aos indígenas com deficiências, como é o caso dos surdos.

Por sinal, trata-se de um foco que remete a uma grande falha nos registros históricos desde o período da colonização que fez surgir um intrigante questionamento por parte de estudiosos e pesquisadores: “Onde estão os indígenas com deficiências nos registros da história do Brasil?”.

Vindo de encontro ao proposto no artigo, a língua de sinais indígena apresenta algumas nuances percebidas como a iconicidade motivada por elementos da biodiversidade local desses povos destacados. Bem como destacada em ambas as comunidades, os sinais relativos a animais e plantas são contituídos por representações visuais que apresentam características salientes das espécies, como parte da morfologia corpórea ou comportamentos. Vilhalva destaca, por exemplo, o sinal de ARARA-VERMELHA na língua Guarani de sinais como um gesto que simula o bater de asas, enfatizando a íntima ligação entre língua e ambiente natural.

Ainda em Vilhalva é uma característica observada o uso de classificadores corpóreos, especialmente em contextos ritualísticos. A língua de sinais indígena se destaca pelo uso expressivo de classificadores para representar papéis sociais em cerimônias, como o pajé e o rezador. Um exemplo é o uso da mão em configuração de letra “C” para representar a cuia de ervas utilizada durante a bênção, enquanto o movimento circular indica o ato de soprar a fumaça sagrada. Estes classificadores não apenas representam objetos ou ações, mas carregam significados simbólicos fundamentais para a cosmologia Terena.

Ocorre ainda outra estratégia ao que se refere aos empréstimos linguísticos e às suas adaptações. O contato cada vez mais crescente com a Libras tem levado a incorporação de sinais com adaptações visuais e culturais. O sinal para ESCOLA, por exemplo, é reinterpretado na língua Terena de sinais com uma orientação que remete a oca de aprendizagem, revelando como o contexto cultural molda a recepção e transformação de elementos externos.

Vilhalva, assim como uma liderança e pesquisadora surda indígena, coordena e participa de vários grupos que estudam e propagam as línguas de sinais indígenas onde documenta e registra por meio de vídeos bilíngues diversos documentos. Segundo Vilhalva (2022, p. 14) “a padronização deve nascer do diálogo entre gerações, respeitando as variações locais”. Entre os Terenas, iniciativas semelhantes têm sido lideradas por professores indígenas como Silva (2023), que vêm desenvolvendo glossários escolares em colaboração com universidades públicas.

Uma percepção destacada por Vilhalva nas línguas de sinais indígenas e na presença da língua de sinais Terena é sobre as línguas emergentes⁵ e sinais

5 A pesquisadora Shirley Vilhalva apresenta em suas pesquisas a existência de uma “Língua de Sinais Emergentes” dos Guarani Kaiowá. Vilhalva reconhece, segundo os autores, que esses “sinais emergentes” estão migrando para o desenvolvimento de uma língua de sinais indígena, mas que, por hora são “sinais naturais”, que alguns chamam de gestos caseiros ou “práticas linguísticas”.

nativos em suas aldeias, sinais estes que eram pouco a pouco incorporados aos surdos Terena no dia a dia em contexto escolar. Sendo assim foi sugerido esse direito dos surdos indígenas da apropriação de sua língua de sinais em contextos acadêmicos e de sua comunidade linguística.

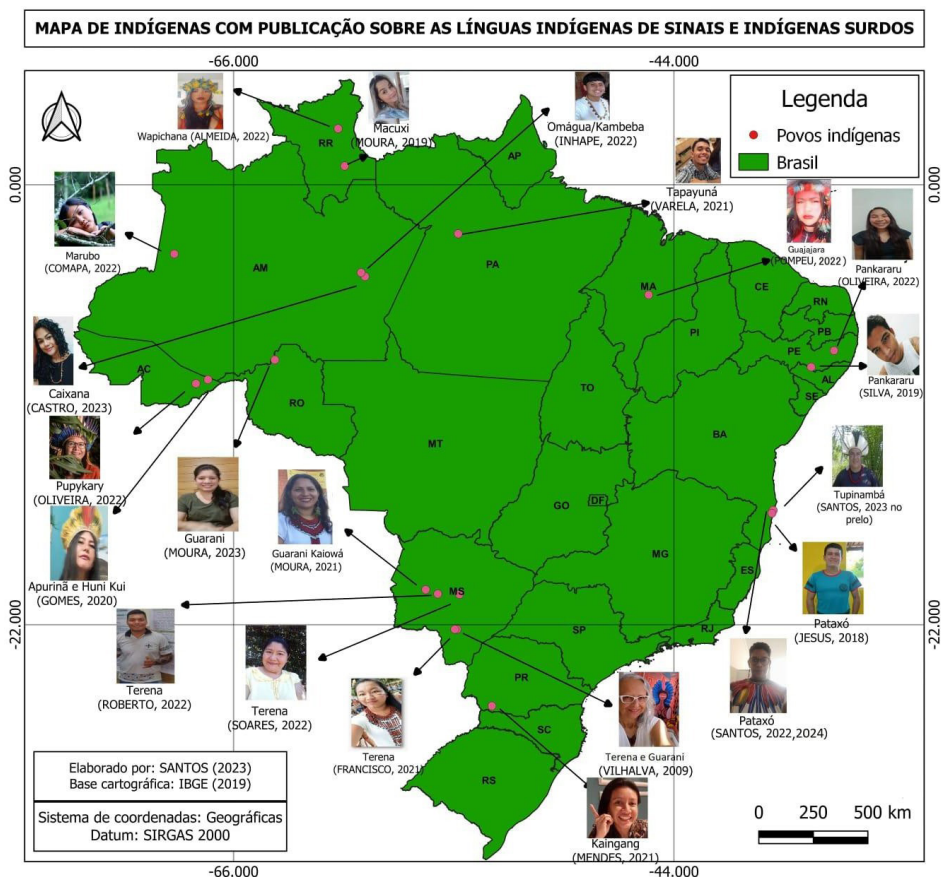
O conhecimento da língua, da memória e da cultura deve estar presente nos “trabalhos linguísticos, culturais, sociais, educacionais, entre profissionais habilitados e multilíngues⁶, que tenham conhecimento dos multiletramentos e seus resultados, incluindo os momentos de lazer” (Santos; Damasceno; Vilhalva, 2023, p. 3).

Visto em Santos; Damasceno; Vilhalva (2023) o quão importante é demonstrar os povos/ etnias indígenas em suas representações surdas, elencando algumas línguas de sinais indígenas em movimento no caráter nacional, reafirmando sua valorização linguística, cultura e tradição desses povos para a expansão e investimento, inclusive para o estudo das línguas de sinais.

Apresenta-se abaixo um panorama visual considerando a identidade indígena e a modalidade linguística que vem ocorrendo no sentido de apresentar uma visibilidade, ao que os autores (Silva *et al.*, 2024, p. 2) classificam como os “tesouros culturais” que são as línguas indígenas de sinais. É apresentado no mapa vinte e um indígenas de dezessete povos se debruçando sobre as línguas indígenas de sinais.

6 “No que tange às políticas linguísticas para o multilinguismo e os seus domínios, podemos mencionar o multilinguismo relacionado à mediação intercultural, à tradução, à acessibilidade, às tecnologias da informação, às fronteiras e diásporas, à intercomunalização, aos direitos linguísticos e ao ensino de línguas. O último ponto se torna, aqui, o enfoque em nossas discussões” (Santos; Damasceno; Vilhalva, 2023, p. 2).

Figura 1 – Mapa de indígenas com publicação sobre as línguas indígenas de sinais e indígenas surdos



Fonte: Santos (2023)

Ao passo dessa valorização linguística e o avanço dessas línguas de sinais, ainda falta o avanço de formações, tradutores e intérpretes eficazes na comunicação das línguas de sinais Terena e Guaraní para a sua veiculação. Bem como de políticas públicas que atuem em respaldar a sua difusão e reconheça formalmente essas línguas de sinais. Também de tradutores e intérpretes em escolas indígenas para a promoção das línguas de sinais entre seus utentes.

Ocorre o alerta de que, não havendo mais sinalizantes ou descendentes de línguas indígenas, pode ocorrer durante os próximos anos um apagamento linguístico também de sinais, caso haja a diminuição de seus pares linguísticos, não ocorra no processo de transmissão ou que essa cultura não alcance os mais jovens e crianças que tenham esse aprendizado em suas comunidades.

CONCLUSÃO

A partir da problematização em recortes teóricos trazidos por trabalhos acadêmico-científicos analisados, percebe-se uma realidade nem sempre visível vivenciada pelos povos indígenas do Brasil em diferentes comunidades. Trata-se de indígenas com deficiências, destacando-se as situações de surdez e a necessária utilização das línguas de sinais para a superação dos obstáculos e dificuldades.

A importância das línguas de sinais indígenas, como as do povo Terena e Guarani, reside na sua capacidade de fortalecer a identidade cultural, preservar tradições e promover o protagonismo desses povos diante de uma sociedade que, muitas vezes, negligencia suas línguas e manifestações culturais. Como reforça Vilhalva, a tentativa de registrar e valorizar essas línguas é uma forma de resistência e de reafirmação da diversidade linguística brasileira: “Podemos citar as Línguas de Sinais Indígenas, praticadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas do país, onde cada uma delas traz consigo características culturais e linguísticas variadas...” (Vilhalva, 2012, p. 15).

Assim, a construção e o reconhecimento dessas línguas de sinais não apenas atendem a uma demanda linguística, mas também à necessidade de afirmação cultural, identidade e inclusão social dos povos indígenas surdos. Dessa forma, é imprescindível que políticas públicas e estudos acadêmicos aprofundem-se na documentação, preservação e valorização dessas línguas, garantindo que esse patrimônio linguístico continue vivo e enriquecendo a diversidade cultural do Brasil.

Diante de tal perspectiva de análise, faz-se importante destacar a necessidade de estudos e aprofundamentos sob duas vertentes básicas, sendo a primeira a identificação e comprovação da existência de línguas de sinais próprias dos povos indígenas e, a segunda, os recursos necessários às comunidades visando superar os entraves para a educação dos indígenas surdos.

Percebeu-se ainda a construção de sinais, evidenciado pelas línguas Terena e Guarani de sinais, como sua construção, ancestralidade está intrinsecamente vinculada às suas práticas culturais, às relações com o território e às dinâmicas sociais de suas respectivas comunidades. A predominância de estratégias icônicas e de classificadores reforça a dimensão visual e corporal dessas línguas, enquanto a apropriação de sinais da Libras demonstra a capacidade de adaptação e ressignificação cultural dos povos indígenas surdos.

Destaca-se o papel fundamental de lideranças indígenas surdas, como percebido em Shirley Vilhalva, na legitimação acadêmica e política dessas línguas, o que aponta para a centralidade da pesquisa na valorização da diversidade linguística brasileira. Diante disso, conclui-se que a vitalidade das línguas de sinais indígenas depende da conjugação entre ações locais de

resistência e políticas públicas que assegurem sua preservação como língua de comunicação e expressão em que sejam assegurados à estes sujeitos indígenas surdos seu direito linguístico.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F.; LADEIRA, M. E. **A História do Povo Terena**. Brasília: MEC; São Paulo: USP/CTI, 2000.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 2002.

FERREIRA, L. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KAKUMASU, J. Y. **Linguagem de Sinais Urubu-Kaapor**. Summer Institute of Linguistics, 2005.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, R. M de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVEDRA, M. M. G. Estudos em sociolinguística de contato no Brasil: a diversidade etnolinguística em debate. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1- 28, 2021.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SANTOS, D. K. R. dos; DAMASCENO, L. de S. M.; VILHALVA, S. O ensino das Línguas Indígenas de Sinais e da Libras na perspectiva do Multilinguismo. *In: O Primeiro Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais-SENLI*. Anais...Bragança (PA) UFPA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/i-seminario-de-linguas-indigenas-de-sinais-lis361388/716980-O-ENSINO-DAS-LINGUAS-INDIGENAS-DE-SINAIS-E-DALIBRAS-NA-PERSPECTIVA-DO-MULTILINGUISMO>. Acesso em: 21 de julho de 2025.

SANTOS, H. D. **Que sinal é esse? Neologismos em Libras no ambiente acadêmico**. Curitiba: Appris, 2025.

SILVA, B. H. da; SANTOS, D. K. R. dos; ALMEIDA, L. P.; ARAÚJO, D. de S.; MATOS, R. P. S.; LIMA, E. A.; SIMÕES, N. A. Resumo da mesa Panorama das línguas indígenas de sinais no Brasil. In: **Década das Línguas Indígenas – Brasil. Mesa apresentada pelos membros do Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais da DILI 2022-2032**. YouTube, 03 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0rYpqVPL8cQ>. Acesso em: 21 de julho de 2025

SOARES, P. A. S; FARGETTI, C. M. **Línguas Indígenas de Sinais**: pesquisas no Brasil. Liames, campinas, v. 22, s.n, p. 1-14, 2022.

SOUZA, Rafael. Mapeamento das línguas de sinais indígenas brasileiras. Tese (Doutorado) – UnB, 2018.

VILHALVA, Shirley. Línguas de sinais indígenas e direitos linguísticos. **Anais do IV Encontro Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Dourados, 2021.

VILHALVA, Shirley. Índios **Surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

CAPÍTULO 4

SOBRE O PARECER N. 2/2020 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: COMO A PERSPECTIVA CULTURAL É CONTEMPLADA?¹

Fernanda de Cássia Miranda²

Luís Renato Dias Petry³

Paulo Roberto Braga Junior⁴

INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira moderna e/ou adicional é um dos requisitos fundamentais para que tenhamos acesso a culturas várias e a desenvolvermos a nossa consciência e competência intercultural e crítica, principalmente a língua inglesa, que permeia o mundo contemporâneo com sua diversidade linguística e seu status como língua franca, transpondo fronteiras e indo além de países do Círculo Interno, como Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo.

Em se tratando da educação, as escolas bilíngues vêm surgindo, já que o

-
- 1 Artigo inicialmente elaborado para a disciplina de Tópicos Especiais em Formação de Professores para contextos Bi/Multilíngues, ministrada pela Professora Pós-Doutora Michele Salles El Kadri no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL).
 - 2 Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP/CJ) e Doutoranda em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). E-mail: fecmiranda@uenp.edu.br.
 - 3 Docente de língua inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR). Doutorando em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). E-mail: luisrenato.petry10@uel.br.
 - 4 Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP/CJ) e Doutorando em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). E-mail: paulo.junior@uenp.edu.br.

papel da Educação Bi/Multilíngue “é fomentar aprendizagens que propiciem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e globalizado” (Megale; El Kadri, 2023, p. 9). Porém, muitos pais procuram as escolas bilíngues com um propósito de que seus filhos possam, além de ter um ensino de línguas adicionais de qualidade, uma promessa de uma carreira e futuro brilhantes, sem levar em conta a perspectiva intercultural e uma educação que problematize os problemas sociais, pois ensinar línguas adicionais implica também em uma atitude política e social.

Nesse sentido, buscamos apresentar no percurso das páginas seguintes, a definição de educação bilíngue e de sua breve trajetória, a questão da interculturalidade no ensino de línguas e uma análise do Parecer N° 2/2020 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue no sentido de verificar a presença ou não de abordagens culturais no ensino de línguas, na formação de professores e em outros aspectos tratados no documento em pauta. Apresentaremos na sequência, os referenciais teóricos que nos embasamos ao propor este artigo.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONCEITO E BREVE RETROSPECTIVA

Definir o que é a Educação Bi/Multilíngue não é uma tarefa fácil. Porém, de uma forma simples, podemos caracterizá-la pelo uso de duas ou mais línguas como meio de instrução, assim, essas das línguas são utilizadas para ministrar componentes curriculares e, portanto, são línguas para ensinar e aprender (Wright; Boun; García, 2015). Desta forma, podemos diferenciá-la de “programas de ensino de línguas, nos quais a língua é ensinada como conteúdo. Assim, o aprendizado da língua adicional não é o único objetivo” (Megale; El Kadri, 2023, p. 36).

Na perspectiva de Educação Bi/Multilíngue há o intuito de ampliação do repertório dos estudantes por meio da língua adicional, assim, podendo acessar bens culturais e fontes de conhecimento aos quais não teriam acesso apenas por meio de sua língua materna. Por este viés, Megale e El Kadri (2023) defendem uma Educação Bi/Multilíngue intercultural, comprometida com a equidade social e em desvelar o daltonismo cultural, bem como desvendar o eurocentrismo presente em nossos currículos.

De acordo com Megale e El Kadri (2023), em termos de organização,

a Educação Bi/Multilíngue se estrutura em dois grandes domínios: i) Educação Bilíngue para estudantes cuja língua de nascimento ou língua da comunidade difere da língua oficial e hegemônica utilizada naquele território e ii) Educação Bi/Multilíngue para estudantes que buscam um enriquecimento linguístico cultural (Megale; El Kadri, 2023, p. 37).

Desta forma, a partir da Constituição de 1988, houve o surgimento de propostas que contemplassem as necessidades de grupos multilíngues, fruto de lutas políticas por autonomia e autodeterminação e que serviram como ferramenta de empoderamento da comunidade. Essas propostas são caracterizadas como: Educação Escolar Indígena; Educação Bilíngue para Surdos; Educação Bilíngue em Contextos de Imigração; e Educação Bilíngue de Fronteira (Megale; El Kadri, 2023).

De acordo com Brasil (2020, p. 10-11), as demandas sobre educação bilíngue/multilíngue “dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído.” No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção (Brasil, 2020).

É de conhecimento de todos que o Brasil é formado por grande diversidade cultural e linguística. Porém, conforme expõem Megale e El Kadri (2023, p. 19), «parece estar consolidado no imaginário de nossa sociedade que nosso país é monolíngue, uma nação que fala única e exclusivamente o português». Essa crença sobre o monolinguismo se deve a dois principais fatores: «o apagamento das línguas minoritárias, que são utilizadas por membros de povos indígenas, comunidades surdas e migrantes, e a não legitimação de falantes de variedades desprestigiadas do português» (Cavalcanti, 1999 *apud* Megale; El Kadri, 2023, p. 19-20).

De acordo com as autoras, se olharmos para o passado brasileiro, o mito do monolinguismo remonta ao período da colonização, mesmo constatando que fomos multilíngues a maior parte do tempo ao considerarmos as muitas línguas indígenas que aqui já existiam. Assim, temos a demonstração de sucessivos glotocídios, ou seja, assassinatos das línguas por meio de deslocamentos linguísticos marcados, principalmente: “i) pela extinção das línguas minoritárias em favor da língua portuguesa; ii) pelo aparente consenso de que aqui se fala somente português; e iii) pelos desconhecimento de muitas das outras línguas que coexistem no Brasil” (Oliveira, 2009 *apud* Megale; El Kadri, 2023, p. 20). Por este viés, o mito do monolinguismo consolidou-se no Brasil por meio de políticas de interdição linguística que pregavam que o lema de unidade é igual a uniformidade, ou seja, para haver um Estado hegemônico, a uniformidade linguística e cultural em seu interior deveria ser garantida.

INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Ensinar uma língua adicional requer práticas pedagógicas e metodologias planejadas, principalmente por conter códigos tão diferentes da língua portuguesa. E mais desafiador ainda é buscar promover uma perspectiva crítico-reflexiva na função do docente e em como ela(a) poderá buscar meios para ressignificar seu trabalho pedagógico, saindo de sua zona de conforto, procurando se desapegar de padrões rígidos e tradicionais do ensino de língua inglesa, por exemplo, e se abrir às novas perspectivas, para trabalhar de uma maneira mais funcional o emprego do idioma e consequentemente, as questões (inter)culturais e descentralizar-se de uma visão unilateral de uma cultura de prestígio que geralmente era o foco nas atividades e nos livros didáticos de inglês.

Nesse sentido, antes de tecermos reflexões sobre a perspectiva intercultural no ensino de línguas, faremos algumas considerações sobre o que podemos entender sobre interculturalidade.

Nas palavras de Estermann (2010, p. 33), “a interculturalidade descreve as relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de se enriquecerem mutuamente e contribuírem para uma maior plenitude humana”.

Uma outra compreensão sobre interculturalidade, também chamada de multiculturalismo interativo, é o que Candau (2008) defende. De acordo com a autora, a interculturalidade é “mais adequada para a construção de sociedades mais democráticas, inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 22). Além disso, a autora chama atenção para a questão do daltonismo cultural presente no ambiente escolar, já que o mundo é composto pela diversidade de culturas, ideias, nacionalidades, variedades linguísticas e expressões.

Megali e El Kadri (2023) também enfatizam sobre a questão do daltonismo cultural nas escolas em oposição da diversidade presente no mundo, conforme o seguinte trecho:

Candau (2008) reflete sobre os impactos do não desvelamento do daltonismo cultural para a prática pedagógica: excessiva distância das experiências socioculturais do estudante em relação às oferecidas pela escola, baixa autoestima, evasão, altos índices de fracasso escolar e aumento do mal-estar e desconforto no ambiente escolar. A autora acredita, portanto, que ter presente o arco-íris cultural na escola exige um processo de desconstrução de práticas enraizadas e naturalizadas no trabalho docente (Megale; El Kadri, 2023, p. 74).

Ademais, é necessário incluir a perspectiva intercultural nas aulas de línguas adicionais, pois lecionar uma língua está muito além de atividades mecânicas, de completar lacunas, de exercícios estruturais, sem refletir o

motivo de os estudantes aprenderem um determinado idioma e, ainda, de essas atividades contemplarem apenas uma única variedade linguística e uma única expressão cultural, dentre tantas que há ao redor do mundo.

Ainda sob essas reflexões, trazemos também o que Siqueira e Barros (2013) mencionam sobre o que consideram um professor de línguas interculturalmente sensível, que seria um profissional com consciência intercultural crítica, orientado por uma perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) e disponível a ressignificar sua prática docente, longe de paradigmas cristalizados impostos pelo ensino tradicional de línguas.

Outras proposições feitas por Siqueira (2008) referentes ao ensino de línguas sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca, no qual a interculturalidade também está atrelada, são as seguintes:

aproximar a educação linguística da educação geral e, portanto, das questões sócio-políticas inerentes ao processo de formar pessoas;
reconhecer e conduzir o ensino de línguas, principalmente de ILF, como uma atividade política;
compreender a linguagem como um instrumento essencialmente social e ideológico e não como um pacote de regras gramaticais a serem memorizadas;
rejeitar metodologias que privilegiem práticas voltadas para uma educação linguística de caráter 'bancário', no sentido freireano;
buscar a ressignificação de conceitos, a reavaliação de paradigmas de ensino de LE, o questionamento de métodos e procedimentos fundados no modelo do falante nativo;
engajar-se com maior frequência em programas de 'desenvolvimento' ao invés de 'treinamento' profissional, buscando adquirir conhecimento em conteúdos pedagógicos e não apenas metodológicos;
analisar criticamente a realidade que [o] cerca, levando em consideração a natureza altamente sensível do papel exercido pela língua inglesa no mundo de hoje;
investir no desenvolvimento de sua competência intercultural crítica para então ser capaz de fomentar similar habilidade nos seus aprendizes;
entender que a língua inglesa, hoje em dia, é aquilo que todos os seus falantes, nativos ou não, fazem dela;
preparar o aprendiz para se tornar um falante de [ILF] capaz de operar tanto em nível global quanto local;
defender e adotar iniciativas de democratização do acesso à língua inglesa como um direito;
combater mitos, preconceitos, xenofobias, etnocentrismos, imperialismos de todo tipo, em especial aqueles relacionados à linguagem (Siqueira, 2008, p. 335).

No que diz respeito à educação bi/multilíngue intercultural, convém mencionar que, assim como em outros contextos de ensino de línguas, a

interculturalidade precisa e deve ir além de ser um mero sinônimo de contato ou conhecimento de outras culturas, ou seja, é algo que está além de estereótipos culturais. Ao invés de focarmos apenas nesse quesito, é importante termos o respeito ao diferente, mesmo que isso possa nos causar algum tipo de estranhamento, além de problematizarmos as desigualdades, valorizarmos a nossa cultura, a nossa identidade, e a do outro, não sobrepondo nenhuma a outra, além percebermos que promover a interculturalidade no âmbito escolar e no nosso conceito individual está muito além de apenas comemorarmos datas comemorativas.

O PARECER Nº 2/2020 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE: ASPECTOS CULTURAIS EM ANÁLISE

O Conselho Nacional de Educação - CNE é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação - MEC, que tem, entre suas atribuições, a missão de elaborar diretrizes curriculares para a educação básica, conforme previsto na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Com a expansão do ensino bilíngue no país, o CNE passou a receber solicitações para elaborar diretrizes que orientassem a oferta dessa modalidade educacional.

Assim, em 2019, o CNE iniciou discussões para normatizar o ensino bilíngue no Brasil. Consta em seu parecer que: “efetivamos discussões on-line, ampliando o contato com especialistas internacionais e com grupos nacionais acadêmicos que se dedicam ao estudo da temática” (Brasil, 2020). Os debates em torno do tema foram marcados pela participação de atores diversos, conforme descrito no seu relatório:

A preparação deste documento contou com inúmeros especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor. E de instituições de educação básica, e de amplos setores envolvidos no ecossistema das diversas modalidades e esforços que constituem o múltiplo panorama linguístico do país (Brasil, 2020, p.1).

Como resultado desses debates, organizou-se o Parecer 02/2020, aprovado pelo CNE em 09 de julho de 2020. O documento é composto de duas partes, uma em que há a exposição de motivos que justificam a normatização, e outra, em que há a própria regulamentação pertinente, ou seja, as Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilingue. O parecer disciplina, entre outras questões, os objetivos, a carga horária, a formação de professores, a organização curricular e a avaliação de resultados. Com isso, estabeleceu-se parâmetros nacionais para a oferta da educação bilíngue.

Importante ressaltar que esses parâmetros devem ser observados tanto por instituições de ensino públicas, como também pelas privadas. A própria Constituição Federal, em seu art. 209, I e II, dispõe que: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I. cumprimento das normas gerais da educação nacional; II. autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Brasil, 1988).

Segundo o parecer do CNE, as reivindicações por normatização de educação bilíngue referiam-se, essencialmente, àquelas que têm a língua inglesa como segunda língua de instrução (Brasil, 2020). Tal língua possui o caráter de língua franca na contemporaneidade, além disso a LDB e a BNCC a colocam como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Segundo o art. 35-A da LDB, nos seu § 4º: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa [...]” (Brasil, 1996).

Quando o parecer do CNE diz que a expansão da oferta de escolas bilíngues tem como motivo o “aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil” e junto a isso há a “expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho” (Brasil, 2020, p.11), percebe-se o reconhecimento de interesses econômicos e profissionais daqueles que buscam a educação bilíngue.

Apesar dessa constatação, o mesmo parecer alerta para o fato de que as escolas bilíngues concentram-se, majoritariamente, na rede privada, porém cerca de 80% dos estudantes brasileiros frequentam escolas públicas. Diante disso, manifesta-se a preocupação de que “as existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação”. Nesse momento, o parecer reconhece que os processos interculturais relacionam-se com a educação bilíngue. Nesse mesmo sentido, afirma em trecho seguinte que: “Essas Diretrizes objetivam orientar para a redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas.” Mais uma vez incluindo os aspectos culturais no ensino de línguas.

Portanto, a primeira parte do parecer nº 02/2020, que traz fundamentos e justificativas para as Diretrizes, faz menções à valorização de aspectos culturais no ensino bilíngue. Isso também pode ser verificado quando elenca os benefícios cognitivos, econômicos e sociais da formação bilíngue/plurilíngue, e cita entre outros: “a assimilação de diferentes valores culturais e, consequentemente, maior tolerância à diferença e aos direitos humanos” (Brasil, 2020, p. 14). Quando

menção que há muita controvérsia sobre conceitos de bilinguismos, expressa que o termo “não envolve apenas aspectos linguísticos, mas também sociais e interculturais” (Brasil, 2020, p.15).

Destaca, também, que na nova tendência, “a educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes”. Portanto, entende-se que os contextos culturais devem ser trabalhados no processo de ensino da língua adicional.

Já em relação ao texto das Diretrizes, que é composto de 22 artigos com seus incisos e parágrafos, o CNE deixa de fazer menção expressa à ideia de interculturalidade. Na seção destinada ao objeto, encontra-se a definição de escolas bilíngues como aquelas que “se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (Brasil, 2020, p.24). Na mesma seção, no art. 5º complementa que as escolas bilíngues devem seguir a legislação e as normas do país, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Nas demais seções que tratam da carga horária, da formação de professores, da organização curricular, da avaliação, e disposições transitórias e finais, também não se faz menção à necessidade de perspectivas culturais no ensino bilíngue. Para Megale (2019, p. 22), a educação bilíngue precisa promover, além da aquisição de uma língua adicional, uma “sensibilização intercultural”. Para a autora, não se deve conduzir o aluno apenas à apreciação das culturas relacionadas às línguas aprendidas, mas também das culturas de maneira geral, de modo a valorizá-las e desconstruir hierarquias socioeconômicas históricas.

Levando em conta que, do parecer nº 02/2020, a parte que de fato regulamenta a educação bilíngue é a destinada às Diretrizes, e nesta não há menção a processos interculturais como parte do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo é composto pela diversidade de culturas, ideias e expressões, e o reconhecimento dessa diversidade possibilita a compreensão e o respeito daquilo que nos é diferente. Portanto, a educação bilíngue precisa considerar essa premissa, qual seja: ensinar uma língua adicional é ensinar também a cultura que a contextualiza. A educação bilíngue comprometida com o desenvolvimento social dos estudantes perpassa não apenas por ampliar seu repertório linguístico, mas também, cultural.

Da análise promovida neste estudo, percebeu-se que, no Brasil, houve uma expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais, bem como

demonstrou-se por meio de literatura especializada (Candau, 2008; Megale e El Kadri, 2023; Estermann, 2010; Siqueira, 2008) que a consciência cultural crítica deve fazer parte da educação bilíngue.

Como resultado da expansão das escolas bilíngues, o CNE foi provocado a fim de definir parâmetros, e assim o fez por meio do Parecer nº 02/2020, que é composto por um relatório inicial e pela regulamentação em forma de diretrizes. Como fruto de sua análise percebe-se que, mesmo o parecer do CNE reconhecendo, em sua parte destinada ao relatório, que as questões culturais fazem parte do ensino de línguas adicionais, nas Diretrizes, que é a parte de fato regulamentadora, predomina a visão da aquisição de um segundo idioma centrada em questões linguísticas, sem qualquer menção, à necessidade da perspectiva intercultural. Assim, as Diretrizes não avançaram no sentido de deixar, de forma expressa, a importância de uma Educação Bi/Multilíngue que tenha entre seus objetivos e fundamentos a interculturalidade tão presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- ESTERMANN, J. **Interculturalidad: vivir la diversidad**. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teologia, 2010.
- MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In.: MEGALE, A. (org.) **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A.; EL KADRI, M. **Escola bilíngue, e agora?** (Trans)Formando Saberes na Educação de professores. 1.ed. São Paulo: Fundação Santilana, 2023.
- SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca. **Estudos Linguísticos e literários**, nº 48, jul-dez 2013, Salvador, pp. 5-39.

WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (ed.). **The handbook of bilingual and multilingual education**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015.

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA A FORMAÇÃO DE SECRETÁRIOS EXECUTIVOS

Izak Noah Cruz de Araújo¹

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos tem se consolidado como uma abordagem relevante no treinamento de profissionais que precisam se comunicar de forma eficaz em contextos profissionais específicos. No caso do espanhol para secretariado executivo, esse ensino não apenas promove a aprendizagem do idioma, mas também capacita os profissionais para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que atendam às demandas de um ambiente de trabalho dinâmico.

O material didático para fins específicos voltado ao secretariado executivo tem como objetivo proporcionar as competências linguísticas necessárias para que os profissionais de secretariado possam se comunicar com excelência em suas funções cotidianas, que envolvem interações tanto com clientes quanto com colegas de trabalho e superiores, além de tarefas como organização de reuniões, gestão de agendas e redação de documentos formais. A proposta pedagógica visa, portanto, não só o aprendizado do idioma, mas também a aplicação prática dos conteúdos no contexto profissional.

O presente trabalho tem como objetivo geral abordar aspectos teóricos quanto ao desenvolvimento de um material didático voltado para o ensino-aprendizagem do espanhol, focado nas necessidades específicas de profissionais de secretariado executivo. Além disso, tem como objetivos específicos explicar as definições de material didático, explicar os fatores envolvidos no processo de

1 Especialista em Ensino de Língua Espanhola pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICV. Graduado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e graduando em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação de Professores” (UENP). Contato: izak.araujo@uenp.edu.br.

elaboração do material didático e apresentar as propostas específicas do ensino de espanhol para fins específicos voltados ao curso de secretariado executivo.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de atender às demandas específicas de comunicação profissional no campo do secretariado executivo, por meio da elaboração de material didático voltado ao ensino de espanhol para fins específicos. Considerando a importância da língua espanhola no contexto internacional e a exigência por competências comunicativas adequadas às atividades da área – como atendimento, redação de documentos, organização de reuniões e interação com diferentes interlocutores –, torna-se relevante desenvolver propostas pedagógicas que articulem o aprendizado linguístico à aplicação prática no ambiente de trabalho, contribuindo, assim, para a formação qualificada desses profissionais.

Este estudo apresenta caráter exploratório, pois busca compreender e aprofundar os aspectos teóricos relacionados à elaboração de material didático para o ensino de espanhol voltado a profissionais de secretariado executivo. A abordagem é qualitativa, já que interpreta e analisa conceitos, práticas e propostas pedagógicas relevantes ao ensino de línguas para fins específicos. A pesquisa se desenvolve por meio de revisão bibliográfica, com base em obras de referência e estudos acadêmicos que abordam a elaboração de materiais didáticos, o ensino de espanhol como língua estrangeira e o ensino de línguas para fins específicos, e fundamenta teoricamente a proposta apresentada e destaca contribuições pertinentes à formação linguística e profissional do público-alvo.

Este trabalho foi elaborado com base nos estudos dos seguintes autores: Almeida Filho (1993), Canales (2010), Damianovic (2007), Flores (2012), Leffa (2007), Nunes e Plaza (2010), Pontes, Araújo e Souza (2015), Paiva (2009), Paiva (2014), Santics e Abib (2010), Schulz, Custodio e Viapiana (2012) e Vilaça (2009).

2. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

A linguagem, enquanto fenômeno social e cultural, constitui-se como um instrumento essencial para a construção e a mediação das interações humanas, permitindo a coordenação de atividades, o compartilhamento de experiências e a construção de sentidos coletivos. No campo dos estudos linguísticos e educacionais, diferentes perspectivas teóricas têm buscado compreender não apenas o papel estrutural da língua, mas, sobretudo, sua dimensão funcional e comunicativa. Essa visão amplia o entendimento de que a comunicação vai além da simples transmissão de informações, incorporando elementos de intencionalidade, contexto e interação. Assim, a linguagem é compreendida como uma prática social que possibilita a ação sobre a realidade, sendo moldada pelas necessidades e finalidades dos sujeitos que dela fazem uso.

No ensino de Línguas Estrangeiras, essa concepção sustenta abordagens que valorizam o uso autêntico da língua em situações comunicativas reais, priorizando o sentido e a funcionalidade sobre a mera repetição mecânica de estruturas gramaticais. Nesse cenário, a abordagem comunicativa emerge como um paradigma que incentiva os aprendizes a interagir de forma significativa, explorando suas intenções comunicativas e desenvolvendo a competência para adequar a linguagem a diferentes contextos. Tal perspectiva reconhece que a correção de erros deve ocorrer de maneira seletiva, apenas quando comprometem a compreensão, favorecendo, assim, um ambiente de aprendizagem dinâmico, motivador e centrado no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

De acordo com Kennedy (1998 *apud* Schulz; Custodio; Viapiana, 2012), a língua exerce um papel de relevância incontestável na vida social e nas práticas humanas, na medida em que possibilita a coordenação de esforços e de trabalhos coletivos, favorece a partilha e a construção conjunta de experiências, bem como oferece diretrizes e orientações necessárias à realização de diferentes atividades. Além disso, a língua viabiliza o compartilhamento de representações do mundo, que podem se referir a realidades concretas e presentes, a contextos distantes no espaço e no tempo ou, ainda, a construções de natureza imaginária. Assim, a linguagem não se limita a ser um simples código para transmissão de informações, mas constitui-se como um meio dinâmico de interação, que articula pensamento, ação e sociabilidade, permitindo que indivíduos e grupos criem, interpretem e ressignifiquem sentidos de acordo com suas vivências e objetivos comunicativos.

No que se refere à concepção de diálogo, Bakhtin (1986, p. 123 *apud* Schulz; Custodio; Viapiana, 2012) afirma:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja.

Ao fazer essa afirmação, ele amplia ao defini-lo não apenas como a comunicação direta entre interlocutores, mas como toda forma de interação verbal, independentemente de sua manifestação concreta. Nesse sentido, o diálogo transcende a troca de palavras em situações face a face e abrange todas as formas de comunicação verbal, o que reforça a natureza interativa e social da linguagem.

Com base nessas perspectivas, a linguagem é compreendida como um meio de ação sobre a realidade, em que as formas linguísticas só adquirem sentido pleno quando compartilhadas e contextualizadas (Schulz; Custodio; Viapiana,

2012). A partir desse entendimento, destaca-se a abordagem comunicativa no ensino de Línguas Estrangeiras, cujo foco reside no desenvolvimento do sentido, do significado e da interação, em detrimento da mera manipulação mecânica das estruturas linguísticas.

Essa abordagem pressupõe que os aprendizes não devem apenas adquirir conhecimento sobre a língua, mas, sobretudo, aprender a utilizá-la em contextos comunicativos reais, de acordo com intenções específicas de comunicação. Contudo, embora o foco principal recaia sobre a funcionalidade da língua, a forma linguística não é ignorada, uma vez que o uso inadequado pode comprometer a eficácia do objetivo comunicativo. Nesse contexto, a prioridade é encorajar os aprendizes a expressar suas intenções comunicativas, reconhecendo que nem todos os erros devem ser corrigidos durante a produção da língua. Apenas aqueles que interferem significativamente na comunicação ou inviabilizam o entendimento devem ser abordados, a fim de não interromper o fluxo natural da interação e de promover um ambiente mais dinâmico e significativo de aprendizagem (Schulz; Custodio; Viapiana, 2012).

3. DEFINIÇÕES DE MATERIAL DIDÁTICO

Compreendidos os conceitos de língua e linguagem apresentados, é possível relacioná-los ao contexto de elaboração do material didático. Esses fundamentos teóricos, que enfatizam a língua como meio de comunicação e interação social, bem como a linguagem como ação sobre a realidade, orientam diretamente as escolhas metodológicas e pedagógicas aplicadas no desenvolvimento do material.

Paiva (2009) define material didático como qualquer recurso que facilita o ensino e a aprendizagem. Vilaça (2009) expande essa visão, considerando-o como qualquer ferramenta que ajude no ensino de línguas, destacando a importância da mediação do professor. Em estudos posteriores, Vilaça amplia ainda mais essa definição, abrangendo diversos recursos que contribuem para a aprendizagem, não se limitando a livros e publicações comerciais. Damianovic (2007) vê o material didático como um mediador que ajuda na construção de significados, com a linguagem sendo o principal recurso cultural, destacando que o significado é um fenômeno dinâmico e multifacetado. Damianovic (2007, p. 20) também enfatiza:

Vejo o material didático como uma estrutura que visa a oferecer ao aprendiz uma possibilidade para que ele possa (re)construir seu comportamento por meio do estudo das atividades de linguagem, que contêm um motivo orientador para um comportamento determinado por condições sócio-histórico-culturalmente determinadas.

O material didático vai além de sua função instrumental, atuando como um mediador essencial no processo de ensino e aprendizagem. Sua eficácia depende da interação entre professores, alunos e conteúdos, bem como do contexto socio-histórico. Ao incluir uma variedade de recursos e estratégias, ele se adapta às necessidades pedagógicas, promovendo não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a construção de significados. Dessa forma, o material didático se consolida como uma ferramenta fundamental para promover aprendizagens significativas.

4. FATORES ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao elaborar um material didático, diversos fatores devem ser considerados. Seguindo esta lógica Fardouly (2002 *apud* Leffa, 2007, p. 16) elucida:

A produção de materiais é também um processo sistemático e de complexidade variada. Na extremidade mais simples está, por exemplo, o resumo esquemático distribuído durante uma palestra para acompanhar o que diz o palestrante. Na extremidade superior da escala, podem ser listados projetos envolvendo o uso de vídeo ou de multimídia interativa, o que pela sua complexidade exige um planejamento mais detalhado. Falta de planejamento, nesse nível, pode resultar em perda de tempo, dinheiro e esforço.

A elaboração de materiais didáticos consiste em um conjunto de atividades voltadas à criação de um instrumento de aprendizagem. Esse processo pode ser descrito de diferentes formas, variando no número de etapas envolvidas. De maneira mínima, ele deve abranger pelo menos quatro fases: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Idealmente, essas quatro etapas devem configurar um ciclo recursivo, no qual a avaliação conduz a uma nova análise, reiniciando o ciclo de forma contínua (Leffa, 2007).

A proposta de um ciclo recursivo na produção de materiais didáticos reflete uma compreensão aprofundada da necessidade de constante adaptação e aprimoramento no ensino, o que permite que o material seja continuamente ajustado às necessidades dos alunos e às mudanças no contexto educacional. Esse processo é relevante em um cenário de ensino dinâmico, onde as demandas pedagógicas e as características dos estudantes podem mudar ao longo do tempo. No entanto, para que o ciclo seja realmente eficaz, é importante que a avaliação seja reflexiva, com base em dados concretos da prática pedagógica, e que os ajustes realizados tenham um impacto real na qualidade do material didático. Isso implica que os educadores devem ter acesso a recursos adequados e tempo para realizar esse processo de forma significativa.

A análise das necessidades dos alunos envolve a consideração de seu nível de conhecimento, características individuais e estilos de aprendizagem. O material didático deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, funcionando como um apoio para a aquisição de novos saberes, já que a ativação do conhecimento pré-existente é fundamental. Elas não se limitam a fatores externos, mas dependem do que o aluno já sabe. Dessa forma, a análise inicial deve identificar as lacunas no aprendizado e direcionar a criação de materiais que sejam apropriados, ajustados ao nível e às necessidades específicas de cada aluno (Leffa, 2007). Leffa (2007, p. 17) ainda completa

O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas. A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

A etapa de desenvolvimento de materiais didáticos envolve a definição clara de objetivos de aprendizagem, que podem ser gerais ou específicos, e devem englobar condições de desempenho, comportamento desejado e critério de execução. Após essa definição, escolhem-se os conteúdos conforme a abordagem de ensino adotada; a definição do conteúdo depende da concepção de língua, variando entre o foco em regras gramaticais, eventos comunicativos ou tarefas práticas (Leffa, 2007). Essa etapa é vista por Leffa (2007, p. 17) como uma fase de ajuda e direcionamento.

A etapa do desenvolvimento parte dos objetivos que são definidos depois da análise das necessidades. A definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele. Ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação.

Além disso, as atividades de ensino devem ser práticas e baseadas na teoria, com foco nas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, podendo ser trabalhadas separadamente ou de forma integrada. Ainda, a escolha de recursos inclui o uso de tecnologias como áudio, vídeo e internet, que permitem a personalização do material. O ordenamento das atividades deve considerar critérios de facilidade e necessidade, enquanto a motivação dos alunos é mantida com estratégias baseadas no modelo ARCS, que enfoca atenção, relevância, confiança e satisfação (Leffa, 2007).

Sobre a implementação, Leffa (2007) disserta que pode variar conforme o contexto, sendo utilizada pelo próprio professor, por outro docente ou diretamente pelos alunos. Quando o material é utilizado pelo professor que

o criou, a implementação tende a ser mais intuitiva, com explicações orais adicionais. Nesse caso, o material funciona de maneira integrada ao ensino do professor, possibilitando ajustes futuros com base em erros ou dificuldades que possam surgir durante o processo de aprendizagem. No entanto, Leffa (2007, p. 35), ao dissertar sobre o uso do material didático por outro professor, reforça que

Quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos. [...] O autor teria que explicar o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento que está sendo construído, como a atividade deve ser conduzida junto com os alunos, as possíveis respostas para as questões que estão sendo colocadas, como certas respostas dadas pelos alunos deveriam ser trabalhadas, etc.

Além disso, a utilização de materiais didáticos de forma autônoma, sem a mediação direta do professor, configura-se como uma das situações mais complexas e que exige maior atenção em sua elaboração. Nesse contexto, dois desafios principais se destacam. O primeiro consiste em estabelecer um vínculo efetivo com o aluno por meio do material, oferecendo-lhe informações e orientações em medida adequada: nem insuficientes a ponto de comprometer a compreensão, nem excessivas a ponto de limitar sua autonomia, ajustando-se ao nível de conhecimento prévio do aprendiz sem simplificar de forma indevida a complexidade do conteúdo a ser aprendido (Leffa, 2007).

O segundo desafio refere-se à necessidade de antecipar possíveis dificuldades e dúvidas que possam surgir durante a execução das atividades, visto que não haverá a presença imediata do professor para saná-las. Essa antecipação, entretanto, baseia-se em previsões previamente estruturadas, o que restringe a abertura para respostas criativas e para situações imprevistas. Dessa forma, produções e interpretações que extrapolem as orientações previstas no material tendem a não receber retorno, resultando em uma lacuna pedagógica: quanto mais criativo for o aluno, maior será a sensação de desamparo diante da ausência de interlocução e feedback (Leffa, 2007).

Por último, a avaliação de materiais pode ser informal, quando realizada por um único professor que faz ajustes com base no uso contínuo, ou formal, envolvendo grupos de docentes, especialistas e ferramentas como questionários, entrevistas ou protocolos. A pilotagem, comum em materiais de grande escala, testa sua eficácia com o público-alvo, identificando ajustes necessários. Embora os métodos formais sejam frequentemente criticados pela falta de confiabilidade, muitos pesquisadores preferem a observação direta do uso do material, focando mais nas ações dos alunos do que em suas declarações. O objetivo da avaliação é garantir que o conteúdo esteja adequado ao nível real dos estudantes (Leffa, 2007).

No entanto, a produção de material didático enfrenta diversos desafios, como destaca Paiva (2014). Entre os obstáculos, estão a resistência ao uso de materiais didáticos digitais, a necessidade de alinhar o conteúdo às orientações do Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para atender às expectativas de avaliadores e professores, e o descompasso entre os indicadores para a produção de livros de língua estrangeira, as orientações curriculares estaduais e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outros desafios incluem a escolha do material adequado, o uso de textos autênticos, a exigência de qualidade estipulada pelo edital PNLD em contraste com as demandas do mercado e a necessidade de atender à diversidade de alunos que utilizarão o material.

5. A ELABORAÇÃO DE MD PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO

Partindo deste princípio, o processo de elaboração de materiais didáticos para ensino de idiomas para fins específicos não é diferente. Essa área tem sido frequentemente interpretada como uma abordagem voltada exclusivamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura, o que pode ter gerado equívocos entre aqueles que compreendem essa perspectiva de forma restrita. No entanto, trata-se de uma abordagem que direciona o ensino de idiomas de maneira segmentada e orientada para as necessidades específicas dos aprendizes (Santics; Abib, 2010).

Nesse contexto, é fundamental considerar as demandas individuais dos alunos, priorizar o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas, e selecionar conteúdos relacionados a disciplinas, ocupações ou atividades pertinentes. Além disso, o ensino deve ser centrado na linguagem apropriada ao contexto específico, diferenciando-se, portanto, do ensino geral do idioma (Santics; Abib, 2010).

Ao explorar especificamente o processo de elaboração de materiais didáticos de língua espanhola voltada para o curso de Secretariado Executivo, Santics e Abib (2010, p. 195) dizem:

Observando o perfil do profissional de Secretariado Executivo Bílingue desde a década de 60, temos uma mudança crescente na discriminação do cargo. [...]. A decisão no planejamento da ação didática no que diz respeito ao ensino de línguas é algo que deve também estar em constante mudança e atualização. As necessidades linguísticas mudam conforme o papel desempenhado pelo profissional em um determinado contexto.

Desse modo, nessa proposta, o material didático terá como principais correntes teóricas a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas. De acordo com Almeida Filho (1993), a abordagem comunicativa foca no

significado, na interação e na realização de tarefas de interesse ou necessidade dos alunos, visando capacitá-los a usar a língua-alvo em situações reais de comunicação. Ademais, conforme cita Leffa (2007), no ensino de idiomas orientado por tarefas, há uma ênfase significativa na aproximação com o mundo real, priorizando o uso de dados linguísticos autênticos como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem.

A escolha de dois métodos justifica-se, conforme argumentado por Flores (2012, p. 36), que se tem a “necessidade de se dividir a língua em variedades perfeitamente delimitadas, o que reflete uma ideologia baseada em interesses sociopolíticos, e não a realidade da língua em si”. É relevante considerar que não há um método único e universal para o ensino de línguas. Dependendo do contexto específico, o processo de ensino pode ser adaptado a diferentes abordagens, de modo a atender às particularidades e necessidades dos aprendizes.

Levando em consideração a rotina de um secretário executivo e os seus objetivos com o uso da língua estrangeira, o ensino a partir destas correntes teóricas, enquadra-se como a mais adequada para a formação integral deste profissional. Isso se explica porque “o domínio de idiomas é uma das características exigidas pelo mercado de trabalho, o que se tem como relevante” (Pontes; Araújo; Souza, 2015, p. 71).

Ao destacar a importância, a necessidade e o contexto do estudo de línguas estrangeiras no campo profissional do Secretariado Executivo, torna-se evidente a urgência na elaboração de materiais didáticos específicos (Pontes; Araújo; Souza, 2015). Esses materiais devem considerar as demandas comunicativas do cotidiano empresarial, sendo, portanto, relevante desenvolver e analisar a aplicabilidade de recursos didáticos voltados para essa área (Nunes; Plaza, 2010).

Sobre os objetivos do material didático, Canales (2010, p. 74) explica que ele deve ser produzido considerando alguns fatores:

O MCER entende que o ensino de línguas deve ser orientado para a ação [...]. Nesse sentido, todo ato de aprendizagem ou ensino de idiomas está intrinsecamente ligado às diferentes dimensões envolvidas na comunicação: estratégias, tarefas, textos, competências gerais, competência comunicativa, atividades linguísticas, processos, contextos e âmbitos (tradução nossa).

A tarefa, como base do processo de ensino, envolve a aplicação de competências para realizar ações com propósito definido e resultado concreto, promovendo comunicação autêntica (falar, ler, escrever, ouvir). Ao elaborar um material didático, a tarefa deve ser realizável, gerar resultados visíveis e fornecer recursos linguísticos, contextuais e culturais necessários, favorecendo a aprendizagem significativa ao integrar as experiências pessoais dos alunos e estimular a construção do conhecimento (Canales, 2010).

Dessa forma, os materiais didáticos devem contemplar os conteúdos específicos, promovendo o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora (Nunes; Plaza, 2010). Para que os materiais condigam com a proposta de seguir uma metodologia comunicativa e baseada em tarefas, os autores ainda reforçam que

A produção de um material didático deve seguir três critérios (verossimilhança, identificação e significação). A verossimilhança refere-se aos conteúdos e exercícios que os alunos necessitam. A identificação está relacionada à representação da situação final para o estudo da língua por parte dos alunos. A significação caracteriza-se pelas atividades que contêm todos os elementos necessários para a realização dos pontos anteriores. Assim, o professor fornecerá aos alunos, cujo interesse é pela área de Secretariado Executivo, os recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, imprescindíveis para o desempenho profissional deles (Nunes; Plaza, 2010, p. 12, tradução nossa).

Diante do exposto, a elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Espanhola para o Secretariado Executivo deve se fundamentar em abordagens teóricas que priorizam a comunicação autêntica e o desenvolvimento de tarefas contextualizadas. A combinação entre a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas atende às demandas específicas dessa área profissional, promovendo o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas e proporcionando uma aprendizagem significativa, alinhada às necessidades reais do mercado de trabalho. Assim, a aplicação de critérios como verossimilhança, identificação e significação assegura que os conteúdos e atividades sejam relevantes, representativos e aplicáveis, capacitando os alunos a utilizar a língua de forma eficiente e adequada em suas rotinas profissionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a elaboração de material didático de Espanhol para fins específicos, voltado ao curso de Secretariado Executivo, demanda uma compreensão aprofundada tanto dos fundamentos teóricos sobre língua e linguagem quanto das necessidades concretas do contexto profissional em que o futuro secretário atuará. A análise dos conceitos de material didático, bem como dos fatores envolvidos em sua produção, permitiu compreender que tais recursos devem ir além da função instrumental, assumindo o papel de mediadores que favoreçam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Constatou-se que a integração entre a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas oferece um caminho metodológico sólido para atender às demandas linguísticas dessa área profissional, pois valoriza a comunicação

autêntica, a contextualização das atividades e o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades linguísticas. Além disso, essa integração permite que o ensino seja adaptado às necessidades específicas dos aprendizes, tornando as situações de aprendizagem mais próximas da realidade e favorecendo a aplicação prática do conhecimento adquirido.

A aplicação de critérios como verossimilhança, identificação e significação garante que os conteúdos sejam relevantes, representativos e alinhados às situações reais enfrentadas no ambiente de trabalho. Esses critérios, quando incorporados ao processo de elaboração do material didático, permitem que o estudante se reconheça nas atividades propostas, compreenda a pertinência dos conteúdos e desenvolva competências diretamente aplicáveis ao seu cotidiano profissional.

Diante da relevância da língua espanhola no cenário internacional e da crescente exigência por profissionais de secretariado capazes de se comunicar com eficiência em diferentes contextos, torna-se imprescindível investir na produção de materiais didáticos que articulem conhecimento linguístico e competências profissionais. Tal investimento contribui não apenas para a formação qualificada dos estudantes, mas também para o fortalecimento da prática pedagógica no ensino de línguas para fins específicos, estimulando metodologias mais dinâmicas e conectadas à realidade do mercado.

Entende-se que este estudo, ao reunir referenciais teóricos e apontar diretrizes metodológicas, oferece subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas mais adequadas ao perfil e às necessidades do público-alvo. O enfoque na relação entre teoria e prática reforça a importância de um ensino que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que promova o desenvolvimento integral do aprendiz, considerando as competências comunicativas como parte essencial da formação profissional.

Recomenda-se, para trabalhos futuros, a aplicação prática dessas diretrizes na criação e validação de materiais didáticos, a fim de avaliar sua eficácia e promover ajustes que atendam de forma ainda mais precisa às demandas do ensino-aprendizagem de Espanhol no contexto do Secretariado Executivo. Tal processo permitirá verificar, de maneira concreta, o impacto das propostas apresentadas e contribuir para o avanço das pesquisas na área de ensino de línguas para fins específicos, fortalecendo, assim, a qualidade da formação de profissionais bilíngues na área de secretariado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- CANALES, Ana Blanco. Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/ segunda lengua para niños y jóvenes. **Revista española de lingüística aplicada**, n. 23, p. 71-92, 2010.
- DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Material didático**: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, M.C. (Org) **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. 19-32. Cabral, 2007.
- FLORES, Rita de Cássia dos Santos. **O ESPANHOL EM AMBIENTE CORPORATIVO**: reflexões sobre o ensino para fins específicos. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- LEFFA, Vilson J. **COMO PRODUZIR MATERIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS**. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. p. 15-41.
- NUNES, Warley Stefany; PLAZA, Carlos Ferrer. La utilización de materiales didácticos en el proceso de enseñanza: aprendizaje de la lengua española de los estudiantes de secretariado ejecutivo. **MarcoELE**, Espanha, n. 11, p. 1-14, 2010.
- PONTES, Valdecy de Oliveira; ARAÚJO, Alexandra Maria de Castro Santos; SOUZA, Eduardo César Pereira. A abordagem comunicativa em livros didáticos de espanhol para o curso de secretariado executivo. **Revista Prolíngua**, s. 1., v. 10, n. 2, p. 68-82, jun. 2015.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **História do Material Didático**. 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/historia.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO BÁSICO. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, p. 344-357, jan. 2014.
- SANCTIS, Ricardo José Orsi de; ABIB, Ivani Vecina. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO BILÍNGUE: buscando um caminho para as análises de necessidades específicas. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 186-198, jan. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=435641685010>. Acesso em: 7 dez. 2024.

SCHULZ, Lisiane Ott; CUSTODIO, Magda Mônica Cauduro; VIAPIANA, Simone. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **Pensar Línguas Estrangeiras**, S. L., v. 1, n. 1, p. 1-21, jul. 2012. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades** Volume VIII Número XXX Jul-Set, 2009.

CAPÍTULO 6

PERFIL METODOLÓGICO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Victor de Paulo Giroto¹

Fábio Henrique Rosa Senefonte²

INTRODUÇÃO

A metodologia é uma das bases que possibilita a pesquisa científica, sendo assim, possui grande influência na construção de novos conhecimentos e na reavaliação de hipóteses já firmadas (Cohen, Manion, Morrison; 2011). Considerando sua importância, as metodologias de pesquisa também precisam ser avaliadas, tanto para garantir sua eficácia, quanto para verificar a integridade dos percursos metodológicos empregados em um determinado estudo. Considerando as especificidades de cada área de conhecimento, é necessário avaliar como se configuram suas pesquisas, já que, segundo Reis (2013), as áreas (grandes categorias, como a Linguística Aplicada) e os campos (temas mais específicos, como o ensino ou aprendizagem) são comumente confundidos por novos pesquisadores.

Diante desse pano de fundo, este capítulo está inserido na área da Linguística Aplicada, objetivando avaliar o conhecimento de metodologia de pesquisa, através da construção de um perfil metodológico do corpus analisado, segundo as classificações de Capellini-Petresche (2020). Para tal, o escrito configura-se uma investigação documental dos percursos de pesquisa, através de resumos expandidos de iniciação científica, na subárea de língua inglesa, submetidos ao evento de iniciação científica, conhecido como Encontro de Integração, da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

1 Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. Foi bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Araucária-PR. Contato: vdpaulo.giroto@gmail.com.

2 Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e professor adjunto do colegiado de Letras (Linguística Aplicada/ Língua Inglesa) e Coordenador de Relações Internacionais da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. E-mail: fabiosenefonte@uenp.edu.br.

A justificativa para a investigação advém, primariamente, da escassez de pesquisas acerca da temática, o que limita quão profundamente podemos entendê-la (Reis; Égido, 2017). Também é preciso, visto quão fundamental a metodologia é, avaliar a extensão do conhecimento metodológico no contexto mencionado anteriormente. Como síntese, trazemos a seguinte pergunta de pesquisa: “Que perfil metodológico assumem as pesquisas produzidas a nível de graduação (iniciação científica), da subárea de língua e literaturas de língua inglesa, da Universidade Estadual do Norte do Paraná?”

O capítulo está estruturado de forma a trazer uma contextualização temática inicial, seguida pela exploração das classificações que pautam sua análise. Foi feito um levantamento bibliográfico e análise sistemática de literatura, ambos corroborando as afirmações acerca da pesquisa metodológica feitas anteriormente. Seguem, então, a seção de metodologia, que apresenta o contexto, métodos de análise e levantamento de dados. Por fim, há a análise do corpus e considerações finais.

A PESQUISA NA ÁREA DE LETRAS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa científica, em sua forma atual, compreende um processo altamente organizado, sendo necessários diversos passos para a formação de um modelo coerente, capaz de abordar/analisar os diversos âmbitos em que atua a ciência. Uma vez que a pesquisa é um meio para a construção de conhecimento, um conceito abstrato e imaterial, precisamos adentrar em certos campos filosóficos que explorem a natureza da realidade sobre a qual queremos conhecer, a natureza do conhecer e dos meios que construímos o conhecimento para uma melhor compreensão. Desse modo, destacam-se a ontologia, epistemologia e metodologia, elementos constitutivos de um paradigma de pesquisa, que será tratado mais adiante.

Em âmbito filosófico, o debate ontológico é aquele acerca da realidade, seu estudo procurando respostas para elementos fundamentais da existência. Para a pesquisa científica, a ontologia informa as concepções de mundo e/ou sociedade tomadas durante a realização da pesquisa, com campos diferentes tomando posições diferentes que melhor se enquadrem à natureza de sua pesquisa (Easterby-Smith; et al, 2018).

A epistemologia, por sua vez, lida diretamente com o conhecimento, preocupando-se com questões acerca da sua natureza, sua construção e seus limites. Suas questões circulam em torno de pontos fundamentais do ato de conhecer, ou seja: se é possível saber de algo, como construir tal conhecimento e quais delimitações existem ao ato de conhecer (Capellini-Petreche, 2020; Kleinman, 2014).

Ambas a ontologia e epistemologia possuem diversas ramificações filosóficas/teóricas. Como dito anteriormente, asserções ontológicas guiam muito da pesquisa, estas também se alinham com a escolha de uma corrente epistemológica pelo pesquisador. A partir deste alinhamento, se forma a base para a formulação dos desenhos de pesquisa, escolha de ferramentas para geração de dados e de um viés analítico.

Por último, há outro elemento fundamental a ser considerado na condução de pesquisas científicas, a metodologia. Capellini-Petrecche (2020) define-a, sucintamente, como o conjunto de técnicas e ferramentas usadas para a geração/coleta dos dados de pesquisa. Em sua natureza prática, ela acaba dialogando com os dois conceitos descritos acima, pois o arcabouço metodológico envolve, ambas, uma concepção de mundo com o qual se deve interagir e condições de verdade que garantam a validade dos resultados.

A metodologia incorpora elementos práticos e, portanto, incorpora estratégias de planejamento, execução e análise em sua estrutura. As ações de natureza metodológica devem incorporar pontos acerca da visão de mundo e da natureza do conhecimento definidos pelo pesquisador; portanto, segundo Easterby-Smith et al. (2018), na ordenação dos conceitos aqui apresentados, a metodologia deve ser considerada após a ontologia e epistemologia.

É a partir de uma visão de mundo estabelecida que o pesquisador pode questionar quais elementos são passíveis de estudo (ontologia) e como/se pode conhecê-los (epistemologia), junto de quais técnicas e instrumentos analíticos o auxiliarão em seu percurso (metodologia).

O conjunto de técnicas, conhecimentos, considerações filosóficas descritas anteriormente constitui um paradigma de pesquisa, uma entidade que permeia e informa o desenvolvimento da pesquisa científica. Devido às necessidades e especificidades de cada área de pesquisa, os paradigmas não são ubíquos nem estáticos, cada um é adaptado a um campo e tem a capacidade de ser atualizado através de reavaliações dos pesquisadores (Capellini-Petrecche, 2020).

Para Guba (1990), paradigmas são construídos a partir de diferentes entendimentos a respeito da ontologia, epistemologia e metodologia; sendo impossível uma resposta única e objetiva para os questionamentos propostos por cada campo filosófico. O autor expõe quatro paradigmas diferentes (positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo) de forma a ilustrar como questões acerca do conhecimento e sua aquisição podem ser consideradas de maneiras diferentes e como estas considerações afetam o percurso da pesquisa.

A ontologia positivista é regida por leis imutáveis e descritíveis, em sua epistemologia o pesquisador precisa se manter neutro e distante de seu objeto de estudo e, de acordo com a metodologia, formular suas teses a priori e testá-las

empiricamente em ambientes controlados. Já o pós-positivismo dita que tais leis não podem ser completamente entendidas e, em sua epistemologia, a objetividade, embora impossível de alcançar totalmente, deve ser buscada, com suas práticas metodológicas tendo um viés qualitativo e enfocando condições “naturais”. A teoria crítica compartilha da mesma visão ontológica do pós-positivismo, com uma epistemologia que aceita os efeitos dos valores do autor sobre a pesquisa, tendo então uma metodologia baseada no diálogo e na transformação. Por último, o construtivismo vê a realidade como definida pelos sujeitos (local e específica), sua epistemologia se baseia na interação entre pesquisador e sujeito, com metodologias focadas no diálogo e consenso (Guba, 1990).

Vale lembrar que as classificações paradigmáticas descritas acima não são universais, com outras existindo a depender do autor.

ALGUNS ELEMENTOS DA METODOLOGIA

A metodologia, dentre o trio de componentes básicos do paradigma de pesquisa científica, é a mais imediatamente aparente. Sua natureza, mais tática comparada às considerações de base filosófica, a torna a representação mais clara das considerações e manobras feitas pelo pesquisador, de acordo com seus objetivos, modalidades de pesquisa e como se fará a geração/coleta de dados; com diferentes âmbitos e objetos de pesquisa possuindo suas especificidades, que guiam as escolhas metodológicas, como descrito por Easterby-Smith et al. (2018) e reiterado por Capellini-Petreche (2020).

OBJETIVOS

Segundo Capellini-Petreche (2020), durante o planejamento, são decididos os objetivos de pesquisa, estas são as metas que o pesquisador busca cumprir/atingir com o desenvolvimento da pesquisa. Exemplos possíveis são a comprovação de um teorema, a análise das produções científicas em um determinado campo, etc. Uma pesquisa não necessariamente terá apenas um objetivo, havendo a possibilidade de múltiplos objetivos, sendo estes gerais ou específicos. Também, Reis (2013) aponta que o objetivo pode ser entendido como: descritivo, explanatório e normativo (prescritivo).

Além de variabilidade em termos de escopo, descrito pelas categorias “geral” e “específico”, os objetivos também variam em termos de explicitude, sendo que podem ser apresentados plenamente ou deixados implícitos dentro do texto da pesquisa. A linguagem utilizada para descrição dos objetivos também varia, desta vez de acordo com a ação que o pesquisador se propõe a realizar, sendo estas de ordem mental (investigar, problematizar) ou material (estabelecer, descrever).

PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dos objetivos, o pesquisador deve, também, considerar quais perguntas de pesquisa melhor comunicam suas intenções específicas (Reis, 2013). Para esta investigação, categorizamos as perguntas de acordo com as classificações propostas por Capellini-Petrecche (2020), em que são descritas perguntas: abertas objetivas/direcionadas, abertas subjetivas/não direcionadas, perguntas hipotéticas e/ou hipóteses.

Questões abertas, como diz o nome, são construídas de maneira propositalmente ampla, que não demandam uma resposta específica e imprimem maior flexibilidade ao pesquisador. Suas subtipificações representam diferentes escolhas lexicais que afetam a condução da pesquisa.

Aquelas que partem do pronome interrogativo “que” permitem explorações de um tópico de modo a não o esgotar, especificando objetivos sem requerer uma resposta única. Já questões iniciadas com a interrogação “como” implicam uma investigação mais extensiva e possibilita diversas conclusões em um escopo propositalmente mais amplo, o que confere um elemento de imprevisibilidade à pesquisa.

Por sua vez, perguntas fechadas lidam com um escopo mais limitado, investigam possibilidades que necessitam de respostas específicas, que guiam o processo analítico a confirmar ou negar uma suposição. Segundo essa classificação, hipóteses funcionam de maneira similar, porém com escopo ainda mais limitado, já que incluem um pressuposto que deve ser obrigatoriamente refutado ou comprovado, isto é, partem de uma tese a priori.

FOCO DE PESQUISA

O foco, também conhecido por objeto, é um aspecto da pesquisa que pode ser apreendido através dos objetivos, perguntas e percursos analíticos de um trabalho científico. Amplamente, pode ser entendido como um (ou vários) interesse(s) que um autor possui ao desenvolver uma pesquisa dentro de determinado campo. Como o objeto varia de acordo com campo e desenho de pesquisa, é impossível relatar todas as modalidades possíveis. Capellini-Petrecche (2020) observa 6 categorias em sua pesquisa: potencial, processo, ensino-aprendizagem, modo, cognição ação/atributo e linguagem.

Um enfoque em potencial descreve ações coletivas/individuais que afetam um grupo/indivíduo mental ou materialmente. O objeto processo lida com atividades planejadas que levam ao aprendizado. Já o foco em ensino-aprendizagem representa os instrumentos e métodos didático-pedagógicos utilizados no ensino. No modo, o enfoque está no planejamento e execução

de atividades coletivas. Há também os focos em cognição-ação (consideração e implantação de comportamentos que modifiquem a forma de um indivíduo agir) e cognição-atributo (percepções e conhecimentos construídos por indivíduos, com foco em ganhos cognitivos subjetivos). Por último há o foco em linguagem, que lida com documentos prescritivos da prática docente.

CONTEXTO

O contexto, em termos amplos, abrange o escopo geográfico, contexto de geração/coleta e comunidades onde foram obtidos os dados. Primeiro, em âmbito geográfico, há distinção entre o nacional e o internacional, que lida com a proveniência dos objetos de pesquisa. O segundo lida com o uso de instrumentos de coleta ou geração de dados, já que cada um será útil a contextos apropriados, com dados advindos de cada contexto também diferindo, sendo permanentes ou temporários. As comunidades se referem aos ambientes em que a coleta/geração ocorreu, sendo subdivididos em comunidades de vida, em que há participação obrigatória; e escolha, de participação voluntária (Capellini-Petreche, 2020).

INSTRUMENTO DE GERAÇÃO/COLETA DE DADOS

Capellini-Petreche (2020) também explora a coleta/geração e análise de informações e para que isso seja possível, é necessário, em primeira instância, a concepção de instrumentos para tal coleta/geração. Tais instrumentos consistem de técnicas e recursos, de natureza tecnológica ou humana, que recolham ou produzam informações relevantes a um dado estudo científico. De modo geral, os instrumentos são definidos pelo pesquisador, e pela metodologia escolhida (Cohen; Manion; Morrison, 2011).

Vale, também, notar as diferenças entre os conceitos de coleta e geração de dados. O primeiro descreve um processo no qual dados já existentes são congregados pelo pesquisador, através de um instrumento elaborado especificamente para este propósito; há diferentes modalidades de coleta, como a documental, por exemplo, utilizada no presente artigo. Já o segundo implica uma participação do pesquisador que, através de seus instrumentos de pesquisa, gera/produz novas informações, com ou sem auxílio de terceiros, partindo de seus objetivos de pesquisa, podendo ser permanente (realizada sobre atividades regulares) ou temporária (acerca de circunstâncias ocasionais) (Capellini-Petreche, 2020).

Assim como os outros conceitos, há também granularidades para a classificação dos instrumentos. Primeiro, instrumentos mecânicos, que são os

gravadores de áudio e câmeras filmadoras, utilizados para registrar eventos relevantes (como reuniões ou aulas).

As tarefas/produtos didáticos e questionários são duas categorias similares, com a primeira representando textos produzidos por participantes, incluindo produções dos pesquisadores. Já os questionários incluem questões para que os participantes respondam, dando ao pesquisador expectativas em relação ao tipo e extensão dos dados gerados. Vale ressaltar que questionários vêm em diferentes variedades: estruturados/fechados, em que as possíveis respostas são incluídas no enunciado; não-estruturados/abertos, que consistem de perguntas abertas, sem respostas pré-estabelecidas; e semiestruturados, que restringem o escopo da pergunta a um tema específico, sem limitar as respostas (Cohen; Manion; Morrison, 2011).

A entrevista envolve a construção prévia de questões, que são então levadas a um participante, seja em meio presencial ou virtual. Esta modalidade de instrumento possui um alto nível de variabilidade, pois é concebida para situações particulares, com um intuito predeterminado. Por exemplo, uma entrevista pode ser mais ou menos estruturada dependendo do conhecimento do pesquisador, que precisará de perguntas que o levem a tal conhecimento, ou que possibilitem a aquisição de novas informações nunca antes consideradas (Lincoln; Guba, 1985).

Capellini-Petreche (2020) aponta que, com o progresso e integração tecnológicos, o ambiente virtual também se torna uma ferramenta útil para arrecadar dados. Nesse caso, ambientes virtuais são entendidos como plataformas que possibilitem a interação entre participante e pesquisador, incluindo desde blogs até o e-mail, cada qual servindo um propósito diferente dependendo dos objetivos de pesquisa.

Ultimamente, considerando seu papel ativo em coletar e/ou gerar os dados que analisará, o pesquisador também pode ser considerado instrumento. É por sua ação que são reunidas informações prévias ou presentes, mesmo que não seja diretamente responsável por sua concepção. No caso da geração de dados, isso é ainda mais explícito, já que o pesquisador é diretamente responsável pela existência da informação que analisa.

ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO DE GERAÇÃO/COLETA DE DADOS

Além de considerarmos a importância das ferramentas de pesquisa, é preciso também notar o processo de elaboração de tais ferramentas. Esse processo pode ser compreendido em três graus de complexidade, aqueles que: não exigem elaboração prévia, exigem planejamento prévio e aqueles complexos e multifásicos.

Aprofundando, elaborações de segundo grau e terceiro grau têm similaridades quanto à complexidade necessária ao planejamento, diferenciando-se em passos que acontecem após a construção do instrumento. No caso do grau 3, podem haver, não apenas múltiplos instrumentos, como também necessidade de retorno aos participantes.

TIPOS DE DADOS

Quanto aos dados em si, nos atentaremos, primariamente, às duas grandes categorias: dados estáticos e dinâmicos. Ambas categorias possuem subdivisões, de acordo com seu modo de produção (individual ou coletivo), contexto (se natural ou planejado) e da relação entre os pares (simétrica ou assimétrica). A informação de natureza estática é primariamente documental, representada de maneira quantitativa, e pode ser advinda de contextos sociais diversos. Dados dinâmicos já são menos rígidos, sendo adquiridos por meio de interações registradas para a posteridade, e tendo a capacidade de se modificar durante a pesquisa (mesmo que se tornem estáveis ao final). Os dados, como classificados por Capellini-Petrecche (2020), também variam em sua forma de registro, com as duas possibilidades sendo a escrita e a oral.

MÉTODOS DE ANÁLISE

Como último conceito, listado por Capellini-Petrecche (2020) dentro de suas considerações acerca da metodologia, está o método de análise. Em primeiro momento, é importante considerar a diferença entre os dois termos, metodologia e método. O primeiro, como discutido anteriormente, é parte do desenho da pesquisa, o conjunto de objetivos, ferramentas para geração/análise de dados e métodos, que parte de considerações ontológicas e epistemológicas; encaixada em paradigmas.

Os métodos, por sua vez, são um componente da metodologia, representando as técnicas e operações necessárias para que se alcance determinado resultado. Eles podem ser separados, amplamente, a partir de sua funcionalidade específica. Métodos que abordam o conhecimento servem como embasamento à pesquisa científica. Há, também, aqueles que sistematizam a coleta/geração e análise de dados.

A autora, ao descrever os métodos, explicita quatro abordagens analíticas: a dedutiva, indutiva, dedutiva-indutiva e indutiva-dedutiva. A indução é definida como o “processo de raciocínio responsável por criar categorias analíticas” (p. 226), já a dedução ajuda a consolidação das categorias através da coleta de evidências. Além das duas abordagens “principais”, há também os métodos complementares, em que ambas abordagens são utilizadas em momentos diferentes, dependendo das necessidades de pesquisa.

PESQUISAS SOBRE PESQUISAS EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Considerando sua centralidade à pesquisa científica e seus processos, a metodologia configura, por si só, um campo de pesquisa. No âmbito da linguística e literaturas em língua inglesa, os estudos a seguir compreendem o levantamento bibliográfico feito através das plataformas digitais (banco de dados): SciELO, CAPES e Google acadêmico. Os termos “metodologia em literaturas de língua inglesa”, “pesquisa em letras”, “pesquisa em estudos linguísticos” e “pesquisa em estudos literários” ajudaram a refinar os resultados aos trabalhos listados abaixo.

Bailer, Tomitch e D'Ely (2012) lida com o processo de planejamento envolvido na realização de um estudo piloto, objetivando-se a refletir acerca de tal processo e suas dinâmicas. As reflexões são feitas a partir de experiências com a organização de um estudo piloto para um projeto de pesquisa, inserido na área da linguística aplicada, realizado através de questionários com alunos do ensino médio, aplicados em múltiplas sessões. Ao final, as autoras reiteram a importância do estudo piloto para a pesquisa científica, devido a sua capacidade de expor falhas na concepção de um projeto.

Capellini-Petreche (2020) é um levantamento documental extensivo de teses defendidas, entre os anos de 2007 a 2016, em programas de pós-graduação de universidades estaduais do Paraná; objetivando-se a identificação e análise de metodologias/epistemologias, de modo a ampliar e valorizar o conhecimento empírico, ultimamente, facilitando a seleção de metodologias e o desenvolvimento de novas pesquisas. A partir do corpus levantado, a autora conseguiu traçar um perfil metodológico para as teses analisadas, o que permitiu a delimitação de capacidades em que a seleção de uma metodologia influencia a pesquisa.

Monteiro (2016) configura-se como uma apresentação das tendências de pesquisa no campo do ensino do inglês como língua estrangeira. Os dados relevantes, principalmente, teses e dissertações, foram levantados através dos sites de programas de pós-graduação e da plataforma CAPES; após, foram organizados em tabelas de acordo com instituição de origem e outras modalidades (área, embasamentos teóricos, etc.). A partir do corpus levantado, foi possível descrever o impacto que medidas da educação poderão ter nos tipos de pesquisa desenvolvidos na área do inglês como língua estrangeira; também é possível notar uma preferência metodológica por estudos qualitativos, em suas várias modalidades.

Esses estudos servem diferentes propósitos, porém, coletivamente, ajudam a embasar a investigação que se segue. Considerando o quão complexo e multifacetado o campo da metodologia é, se faz necessário abordar seus diferentes âmbitos, observar tendências, prestar atenção ao seu histórico e

definições. É nessa variedade de papéis que os trabalhos levantados se mostram úteis, especialmente Monteiro (2016) e Capellini-Petreche (2020).

Bailer, Tomitch e D'Ely (2012) demonstram aspectos do planejamento, necessários às considerações metodológicas. Junto das considerações teóricas de Capellini-Petreche e dos dados de Monteiro acerca das tendências de pesquisa, é possível formar um entendimento de tendências metodológicas em linguística e literaturas de língua inglesa, que servirá de base para as análises que se seguem no presente artigo.

Devemos, porém, levar em conta as limitações que os estudos levantados trazem, principalmente, Bailer, Tomitch e D'Ely (2012), que lida somente com o estudo de caso em um contexto específico, não tendo a amplitude estatística ou teórica das outras pesquisas levantadas. Ainda mais relevante é a quantidade de estudos levantados, apenas três, o que reforça a escassez de estudos acerca das metodologias de pesquisa, bem como a necessidade de futuras pesquisas neste campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação, de natureza qualitativa, configura-se na tipologia documental (Cohen; Manion; Morrison, 2011), e enfoca as práticas metodológicas empregadas em trabalhos de iniciação científica, na área de linguística e literaturas de língua inglesa, produzidos na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) nos últimos dez anos (2012 a 2022). Por se tratarem de pesquisas produzidas via iniciação científica em uma licenciatura em Letras, entendemos que se tratam de pesquisas na/da formação do professor de línguas.

Os dados sendo oriundos do domínio público: anais de eventos disponibilizados na página oficial da instituição. A análise se dá em ordem dedutiva, de acordo com as classificações metodológicas de Capellini-Petreche (2020). Considerando a divisão entre documentos primários e secundários (relatos diretos de um evento e análises sobre tais relatos, respectivamente). Os textos analisados consistem de documentos primários. O período escolhido é em função do ano em que a iniciação científica se inicia na UENP (2012).

O levantamento documental resultou em 26 resumos expandidos ao total, vale ressaltar que os anais de certos eventos estavam indisponíveis, reduzindo o corpus analisado aos anos de 2017 (5 resumos), 2018 (9 resumos), 2019 (3 resumos), 2021 (1 resumo) e 2022 (8 resumos). Para fins de análise os textos foram numerados de 1 a 26 de acordo com sua ordem de publicação (R1 sendo o primeiro de 2017 e R26 sendo o último de 2022).

Ao traçar o perfil metodológico dos trabalhos mencionados acima, verificamos a extensão do conhecimento acerca de um aspecto crucial da

pesquisa. Visto que a pesquisa científica depende de produções anteriores para progredir, uma investigação documental se faz pertinente, não só para expor as práticas metodológicas, como também para chamar atenção a um aspecto fundamental da pesquisa pouco explorado.

ANÁLISE DE DADOS

Após a análise dos resumos expandidos, foi possível construir um perfil metodológico baseado nas categorias mencionadas anteriormente. Tal perfil será apresentado e discutido na seção a seguir.

OBJETIVOS

Para esta investigação, nos atentamos à explicitude e mundo expressos nos verbos das metas de pesquisa. Os objetivos explícitos estão presentes em 25 dos resumos levantados, já os implícitos, em 10 (R2, R3, R7, R8, R9, R12, R15, R17, R19 e R26). De forma geral, as metas de pesquisa eram expostas logo ao início do texto.

Diante do tal contexto, este trabalho tem como objetivo promover aos alunos o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEWVLY, 2004), que circundam os gêneros orais e escritos da língua, mediante a produção de uma sequência didática do gênero romance. (R2, p.1).

Há apenas um resumo (R7) que apresenta apenas objetivos implícitos, depreendidos a partir de marcas textuais, sem serem mencionados diretamente.

É fato que o surgimento do romance trouxe diversas modificações no campo da literatura, tal como o surgimento da burguesia trouxe para o mundo moderno. No entanto, ainda que se afastando de seu ideal de cambiar experiências, a narrativa e o narrador continuam presentes e atuantes. (R7, p. 1, grifo nosso).

[...] posterior exposição dos narradores presentes na obra O som e a fúria, é possível constatar a grande influência que as modificações sofridas na modernidade têm sobre o narrador (neste caso, os narradores) do romance em questão. (R7, p.5, grifo nosso).

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito às transformações pelas quais passa o narrador da modernidade que, diferente do narrador tradicional [...] (R7, p. 5, grifo nosso).

Quanto ao conceito de mundo, os resumos apresentam verbos de âmbito material e mental de maneira equilibrada, sendo 21 trabalhos com objetivos materiais (R2, R4, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R17, R19, R20, R21, R22, R23, R24 e R26) e 20 com mentais (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R12, R16, R17, R18, R19, R20, R22, R23, R24, R25 e R26). De

maneira geral, os dois mundos se apresentam associados, com 15 dos resumos tendo ambos, 5 que apresentam objetivos exclusivamente mentais (R1, R5, R5, R18 e R25) e 6 exclusivamente materiais (R10, R11, R13, R14, R15 e R21).

Considerando as informações acima dadas, buscamos neste estudo, analisar o processo de aprendizagem de língua inglesa por meio desta modalidade de tandem, o Teletandem, com o objetivo de verificar seu potencial de aprendizagem e apontar as dificuldades encontradas por uma ex-aluna do PFI dentro deste contexto virtual autônomo e colaborativo. (R16, p. 2).

[...]objetivo geral é analisar sete sequências Didáticas (SD) elaboradas no subprojeto PIBID-Inglês desenvolvido no ano de 2015 na Universidade Estadual do norte do Paraná. Com o intuito de analisarmos a organização geral de setes SD, primeiramente, examinamos a organização estrutural das SD, identificando o título, a canção, os objetivos de ensino, os módulos que apresentam e o trabalho com a oralidade. (R1, p.1).

Vale ressaltar a comunalidade de certas palavras na descrição dos alvos de pesquisa, o verbo “analisar” era o mais prevalente de ordem mental, aparecendo em 13 trabalhos (R1, R2, R4, R5, R6, R7, R8, R12, R16, R18, R19, R24 e R26), com “relatar” sendo mais comum de ordem material; isto se deve a presença expressiva de relatos de experiência dentro do corpus, compondo 14 dos resumos levantados (R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R19, R20, R21, R23, R24, R24 e R26).

Relatos possuem um objetivo auto-evidente (“relatar”), que se encaixa no mundo material, o que causa a representatividade elevada deste mundo. Dentre as 12 pesquisas, nenhuma delas apresenta exclusivamente objetivos materiais, sendo que 5 (R1, R3, R5, R18 e R25) são exclusivamente mentais. O corpus, então, caracteriza as pesquisas de iniciação científica com objetivos majoritariamente analíticos.

Os objetivos, segundo Reis (2013), precisam ser afirmações claras das intenções do pesquisador. Todos os resumos têm sucesso neste critério (exceto R17), com marcas textuais indicando corretamente o intuito e cunho (descritivo ou explanatório) de cada pesquisa. Há um maior enfoque na descrição, devido aos relatos de experiência, mas o explanatório também se faz presente. Os interesses cognitivos de cada pesquisa também se fizeram evidentes, sendo inteiramente práticos, ou seja, focados na compreensão e interpretação (Reis, 2013).

PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas foram uma parte importante do desenho de pesquisa que estavam ausentes em uma maioria das pesquisas. Dos 26 resumos levantados, apenas 1 (R14) continha uma pergunta de pesquisa que, dentro das classificações

propostas por Capellini-Petreche (2020), se configura como hipotética, ou seja, tem como objetivo restringir o escopo da pesquisa, presumindo um resultado específico de antemão.

Co-ETA and I decided to use Instagram to address our question, “How can we help students, who are commuting to class every night practice and improve their English outside of the classroom in a more personalized, relaxed, and productive setting?³” (R14, p. 1).

O regulamento do Encontro de Integração, para qual são destinados os resumos, prevê somente seis páginas para o texto. A limitação em espaço pode explicar a ausência de um componente importante como as perguntas, que podem ter seu propósito reproduzido através da descrição dos objetivos durante a introdução, o que salva espaço para a discussão de resultados. Outro entendimento dos dados aponta a ausência das perguntas como uma negligência das considerações metodológicas. Esta hipótese ganha mais relevância quando consideramos que o resumo R14 é um relato, ou seja, nenhum dos artigos, mesmo aqueles de segundo grau de elaboração, trouxe perguntas de pesquisa.

FOCO/OBJETO

Dentre as categorias listadas por Capellini-Petreche (2020), apenas os focos em potencial, processo, ensino/aprendizagem, modo e cognição (ação/ atributo) se fizeram presentes no corpus. O objeto mais presente nos resumos foi o potencial, que esteve presente em 14 pesquisas (R1, R4, R5, R8, R12, R13, R15, R16, R19, R20, R23, R24, R25, R26), tanto sozinho quanto associado a outros focos, como processo ou ensino/aprendizagem.

(...) partindo de um estudo sobre os bestsellers Harry Potter, Crônicas de Nárnia e Senhor dos Anéis, *pesquisaremos a forma como essa literatura influencia os seus leitores, afetando, direta e especificamente, na formação de seus gostos e preferências literários*. (R5, p.1, grifo nosso).

A partir do exposto, *destaca-se no presente trabalho o desenvolvimento de atividades e contribuições dos ETA's no Programa Paraná fala Inglês[...]* (R8, p. 1, grifo nosso).

Quanto à cognição atributo, 11 textos apresentaram indícios de ganhos para os participantes e/ou autores (R3, R5, R9, R10, R11, R19, R21, R22, R23, R24 e R25).

3 Meus Co-ETA e eu decidimos usar o Instagram para responder à nossa pergunta: “Como podemos ajudar os alunos, que se deslocam para a aula todas as noites, a praticar e aprimorar o inglês fora da sala de aula em um ambiente mais personalizado, descontraído e produtivo?”

De modo pessoal, o objetivo de *me tornar uma professora de Inglês tem me motivado a aprender e melhorar dia após dia*, e posso dizer que a universidade tem sido a fonte de todas as oportunidades que alcancei até o presente momento. (R9, p. 1, grifo nosso).

Já cognição ação esteve presente em cinco trabalhos (R8, R9, R10, R11 e R21). Exceto em um caso (R8), está associado ao foco em cognição atributo. Por fim, o foco em ensino/aprendizagem esteve presente em quatro resumos, aparecendo junto do foco em processo ou potencial; sendo o objeto exclusivo em apenas em um resumo (R17).

Apresenta-se, na sequência, um PTD seguindo a proposta de Gasparin (2009), para o conto que dá título à obra mais aclamada de Chimamanda No seu pescoço (ADICHIE, 2017), o qual contemplou as atividades sequenciadas para o gênero em questão, integrando as práticas de leitura e de análise linguística. Expomos, aqui, uma síntese do PTD elaborado, com carga horária de 10 horas/aula. (R17, p. 1, grifo nosso).

Seis resumos (R2, R3, R6, R12, R13 e R14) apresentam o processo como seu objeto.

Este trabalho tem por objetivo mostrar a evolução da implementação do Programa “Paraná Fala Idiomas - inglês” na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pretende-se, assim, apresentar um estudo dos anos de 2017 e 2018, com base em dados relativos às turmas ofertadas, perfil e área de conhecimento dos alunos, nível de proficiência linguística, entre outros. (R12, p. 1, grifo nosso).

O foco em modo está presente em cinco trabalhos (R1, R4, R7, R17 e R18). É importante mencionar que R4, R7, R17 e R18 se aproximam, mas não se enquadram completamente no conceito de modo como descrito por Capellini-Petrecche (2020). Esses resumos lidam com produções literárias/televisivas, analisando sua construção e significados.

[...]objetivo geral é analisar sete sequências Didáticas (SD) elaboradas no subprojeto PIBID-Inglês desenvolvido no ano de 2015 na Universidade Estadual do norte do Paraná. Com o intuito de analisarmos a organização geral de setes SD, primeiramente, examinamos a organização estrutural das SD, identificando o título, a canção, os objetivos de ensino, os módulos que apresentam e o trabalho com a oralidade. (R1, p.1, grifo nosso).

A prevalência de objetos como potencial e cognição é resultado da proporção elevada de relatos, especificamente por serem relatos das políticas de aprendizagem de línguas presentes na universidade, onde há sempre potencial para ganhos cognitivos. Dentre as discussões de políticas como o Paraná Fala Inglês (PFI), há apenas uma pesquisa convencional (R16).

Quanto à classificação dos resumos, é evidente a não universalidade das conceituações de foco quando consideramos que quatro textos (R4, R7, R17 e

R18) têm especificidades não contempladas (totalmente) pelo foco em modo como descrito em Capellini-Petrecche (2020), tendo um objeto mais centrado em produções literárias/midiáticas, não atividades coletivas. Se todo o conjunto de resumos expandidos estivesse disponível, seriam observadas outras categorias não descritas pela autora.

CONTEXTO

Em termos de contexto geográfico, todos os trabalhos se desenvolveram dentro do estado do Paraná, com alguns lidando com produções ou experiências internacionais: Canadá (R9), Estados Unidos (R18, R19), Europa (R4), Nigéria (R17) e Reino Unido (R2, R5). Nove pesquisas foram realizadas em instâncias internas à universidade (R1, R3, R10, R11, R13, R14, R19, R22 e R25), com as outras sendo realizadas em âmbito externo; por sua natureza como uma política pública estatal, o programa Paraná Fala Idiomas foi contado à parte de estruturas internas, como o Centro Internacional de Idiomas (CII).

Essa apresentação visa relatar o desenvolvimento de atividades de dois projetos desenvolvidos no âmbito da CRI, os quais coordenam pedagogicamente nos campi de Bandeirantes e Cornélio Procopio, sendo eles o Centro Internacional de Idiomas (doravante CII) e o Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF). (R13, p. 1).

Os relatos, que constituem parte significativa dos resumos levantados, lidam em sua maioria com as políticas/entidades (externas ou internas) de aprendizagem de línguas, como o Paraná Fala Inglês e o Centro Internacional de Idiomas.

Quanto ao contexto majoritariamente nacional, isto se deve à natureza dos estudos como produções de iniciação científica, desenvolvidas em uma universidade paranaense. Os poucos trabalhos com um elemento internacional podem ser entendidos como produto do enfoque na área de língua inglesa da presente pesquisa.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

O instrumento mais presente no corpus foi o pesquisador, o que indica que o autor em si levantou dados e documentos relevantes à sua pesquisa. 24 dos resumos apresentam o pesquisador como instrumento, tanto exclusivamente quanto em associação com outros instrumentos, com exceção dos resumos R22 e R25, que se desenvolveram através de questionários: “assim sendo, o presente trabalho desenvolveu-se por meio do *levantamento e análise de dados quantitativos e qualitativos referente aos cursos de língua estrangeira* oferecidos pelo programa Paraná Fala Idiomas na UENP. (R26, p. 1, grifo nosso).” Outro exemplar de

instrumento inclui: “explorar crenças de 21 alunos-professores (...) *por meio de um questionário elaborado com 6 perguntas abertas.* (R22, p. 2, grifo nosso)”.

O questionário aparece em 5 pesquisas (R3, R21, R22, R24 e R25), sendo que apenas R24 e R25 citam o modo como o questionário foi realizado (via um ambiente virtual) e o ambiente virtual em 7 (R14, R16, R19, R22, R23, R24 e R25). Os ambientes virtuais se apresentaram de formas distintas, em R14, R19 e R23 sua presença se dá devido a relatos de experiências com programas de ensino, durante a pandemia. Já em outros, as ferramentas digitais são parte do processo de geração de dados.

Os cartazes foram produzidos a partir de um questionário gerador dos debates entre os pibidianos. (R3, p. 2).

O relato se baseia tanto nos dados numéricos sobre número de inscrições e concluintes dos cursos ofertados quanto aos relatos orais produzidos em reuniões periódicas dos profissionais graduados responsáveis pela condução dos cursos no ano de 2022. (R21, p. 2).

Os produtos de participantes foram o instrumento menos utilizado, aparecendo em apenas dois resumos (R1 e R3). Ambas pesquisas acerca do estágio supervisionado, realizado através do PIBID.

A investigação desse trabalho tem como objeto de estudo um *corpus* constituído por seis cartazes confeccionados por pibidianos em um encontro interinstitucional do subprojeto PIBID – Língua Inglesa, no ano de 2015, sendo estes selecionados de um conjunto de doze produções. (R3, p. 2, grifo nosso).

Considerando o componente temporal, é possível perceber que a pesquisa em letras, circulada no Encontro de Integração, não utiliza produtos gerados por participantes desde o ano de 2017, o que indica uma possível tendência recente a outros instrumentos. Tal possibilidade só poderia ser comprovada com acesso a todo o corpus originalmente proposto pelo presente artigo (2012-2022), o que também permitiria verificar com mais clareza as observações de Monteiro (2016).

ELABORAÇÃO E MODO DE COLETA/GERAÇÃO

Quanto à elaboração dos instrumentos, há três graus de planejamento e complexidade, como mencionado anteriormente, porém, em todo o corpus, só há elaborações dos graus 1 e 2, já que o terceiro grau é mais complexo e exige passos além do escopo das pesquisas levantadas. Isso pode ser entendido através de duas perspectivas: de que a modalidade de iniciação científica não possui espaço (de tempo ou verba) para complexidades maiores, ou das características da pesquisa em letras.

Os dados aqui apresentados apontam as características da pesquisa como fator principal da ausência do 3º grau de pesquisa. Primeiramente, deve-se considerar os 14 relatos, majoritariamente, compostos por anotações e levantamento simples de dados, com apenas R24 exigindo considerações maiores (devido à presença do questionário). Segundo, a configuração das pesquisas em letras aqui presentes não exige múltiplos instrumentos de geração ou análise. Aquelas com um enfoque literário, seja para análise (R4, R5, R7) ou como material para ensino (R2, R17) se desenvolvem através de levantamento simples e análise a partir de um viés teórico específico. Já as que miram a formação do professor (R1, R3, R22 e R25), envolveram processos mais complexos, porém ainda centrados em um processo de geração e análise.

Pesquisas de grau 1 são a maioria do corpus, com 19 resumos (R1, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R18, R19, R20, R21, R23 e R26), sendo que destes, 13 são relatos.

O suporte teórico-metodológico que dará sustentação à pesquisa será a semiótica da escola de Paris, ou simplesmente a semiótica greimasiana. Com base nos estudos semióticos da enunciação em Fiorin (1994) [...] procederá a uma *análise dos recursos semióticos (percursos figurativo e temático, figuras, argumentação, sincretismo, etc.) usados pelo enunciador para produção de sentidos na minissérie WandaVision*. (R18, p 2, grifo nosso).

O grau 2 foi observado em 7 pesquisas (R2, R3, R16, R17, R22, R24 e R25), sendo que houve a construção de questionários e de uma proposta didática (ambos implicam um roteiro de pesquisa, o que não se faz presente no grau 1).

Os dados de nossa pesquisa foram coletados por meio de um *diário reflexivo da aluna participante com informações sobre cada sessão Teletandem nos quais foram inseridas a dificuldades de aprendizagem desta, levantadas essas dificuldades, realizamos uma análise do material* de nível 115 da Smrtenglish utilizado no PFI a fim de encontrar possíveis indícios para sua ocorrência. (R16, p. 2, grifo nosso).

Em nenhum dos resumos, com elaboração de 2º grau, consta o retorno dos resultados aos participantes.

TIPOS DE DADOS

Os dados em si também possuem especificidades internas, com as classificações presentes no corpus sendo dados estáticos, com 10 resumos (R1, R2, R4, R5, R6, R7, R15, R17, R18 e R26). Este tipo de dado não possui subdivisões internas: “uma vez *escolhido a obra literária Alice’s Adventures in Wonderland*, do escritor inglês Lewis Carrol[...] (R2, p. 2, grifo nosso)” e “(...) este artigo tem por objetivo analisar uma das **partes do romance Ulysses** de James Joyce[...] (R4, p. 1, grifo nosso)”.

Dados dinâmicos são especificados pela sua maneira de geração, com a distribuição sendo: 10 através de anotações (R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14, R19, R20 e R23), 5 através de resposta a instrumento científico (questionário, como mencionado anteriormente) e 1 diário reflexivo (R16).

A investigação desse trabalho tem como objeto de estudo um corpus constituído por seis cartazes confeccionados por pibidianos em um encontro interinstitucional do subprojeto PIBID – Língua Inglesa, no ano de 2015, sendo estes selecionados de um conjunto de doze produções. Os cartazes foram produzidos a partir de um questionário gerador dos debates entre os pibidianos. (R3, p. 2, grifo nosso).

Pesquisas que lidam com produções midiáticas (literatura ou televisão), seja para fins educativos (R2) ou puramente analíticos (R4) tendem à classificação estática, isso se deve ao fato da geração ser pré-requisito para o dado dinâmico, e estes trabalhos lidam com dados já prontos. Todos os trabalhos que se inserem na área de literatura/teoria literária (R4, R5 e R7) possuem dados estáticos.

Os relatos, por consistirem de experiências individuais formadas em contextos específicos, são categorizados como dados dinâmicos. Como mencionado acima, a maioria é considerada produto de anotações, o que não significa que outras ferramentas não possam ser usadas.

Dentre as pesquisas que se inserem no campo da linguística (R16, R17, R18, R22, R25), a distribuição é relativamente equilibrada entre as duas tipificações. Trabalhos na área da linguística podem lidar tanto com dados gerados (como em R16, R22 e R25) quanto com dados já existentes (R17 e R18).

MÉTODO DE ANÁLISE

Presentes nos resumos expandidos estão os métodos indutivo, indutivo-dedutivo e dedutivo-indutivo. Há 13 resumos puramente indutivos (R8, R9, R10, R11, R12, R13, R19, R20, R21, R22, R23, R24 e R26): “todos esses dados observados demonstram que o Paraná Fala Inglês só tende a se fortalecer e expandir cada vez mais – prova disso é o Programa de Mobilidade, lançado no primeiro semestre de 2018[...] (R12, p. 2).” Oito resumos se configuram indutivo-dedutivos (R1, R3, R6, R7, R15, R16, R17 e R25).

Vale ressaltar, também, os dados referentes ao público atendido, os quais evidenciam a grande participação de alunos de graduação. Por fim, é importante destacar a recorrente participação de alunos e professores ligados aos cursos de Medicina Veterinária, Letras/Inglês, Agronomia e Ciências Biológicas, os quais demonstram um grande interesse pelo idioma. (R15, p. 3).

Por fim, 5 textos apresentaram métodos de análise dedutivo-indutivos

(R2, R4, R5, R14 e R18). As metodologias primariamente indutivas presentes na maioria dos trabalhos corroboram as afirmações de Capellini-Petreche (2020) acerca de pesquisas com um viés qualitativo. No caso do corpus levantado, nenhuma pesquisa buscou comprovar ou reavaliar hipóteses já construídas, causando a ausência de pesquisas puramente dedutivas. Considerando as definições de Guba (1990) expostas no início desta pesquisa e os apontamentos anteriores, é possível perceber um distanciamento de paradigmas positivistas e aproximação ao construtivismo em todo o corpus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando traçar o perfil metodológico da pesquisa de iniciação científica, nas subáreas de língua e literaturas de língua inglesa nos anos de 2012 a 2022, o presente artigo conseguiu abranger cinco anos (2017 a 2019 e 2021 a 2022). Ao total, 26 resumos expandidos foram levantados, a partir dos anais do Encontro de Integração (evento de iniciação científica da universidade pesquisada).

Os dados levantados permitem observar as trajetórias metodológicas de um período relevante para a iniciação científica. Apesar de não ser possível analisar todo o conjunto de trabalhos, os 26 resumos aqui presentes compõem uma amostra relativamente representativa das tendências e comunalidades metodológicas da iniciação em uma universidade do norte do Paraná.

Como um todo, os resumos apresentam partes importantes do percurso metodológico, com apenas uma etapa ausente, as perguntas de pesquisa. Em primeiro momento, isso aparenta ser um saldo positivo, porém, considerando ambas a importância das perguntas em condensar e esclarecer as metas de pesquisa, e a falta de trabalhos em metodologia (conforme evidenciado na revisão de literatura), é possível concluir que há lacunas não exploradas nas considerações metodológicas.

O que é visível nos resumos é uma caracterização geral da pesquisa na área de letras-ínglês, pelo menos no contexto aqui abordado. Pesquisas com enfoque no mundo mental, definido pela presença constante do verbo “analisar” nas descrições de objetivos. Com foco prevalente no potencial para o desenvolvimento cognitivo e nas percepções acerca dos processos que regem tal desenvolvimento.

Principalmente focadas no contexto local, com espaço para o internacional a depender da subárea, como o caso da literatura, que lida necessariamente com textos estrangeiros. O planejamento não muito complexo e ferramentas centradas no indivíduo pesquisador e suas capacidades de levantamento e análise de dados. Com tais dados sendo principalmente dinâmicos (por conta

dos relatos), com uma porção significativa estática (representando estudos literários e relatos que trazem estatísticas), que são analisados através de uma lente primariamente indutiva, devido à proeminência do viés qualitativo/interpretativista em pesquisas em letras.

Ao considerar o corpus aqui levantado, é preciso mencionar a frequência dos relatos de experiência, em sua maioria, relacionados às políticas de aprendizagem de línguas presentes na universidade. A presença dos relatos pode ser entendida como representativa da importância das políticas de aprendizado de línguas para a universidade.

No que tange às pesquisas-piloto, de grande importância de acordo com Bailer, Tomitch e D'Ely (2012), nenhum dos trabalhos apresentou evidência de sua execução. Considerando o escopo e grau de complexidade dos trabalhos, é compreensível que um passo extra não se faça presente, contudo, esta ausência representa uma oportunidade a menos para reavaliar as escolhas metodológicas, especialmente em pesquisas que envolvam a geração de dados com participantes.

Quanto às tendências verificadas por Monteiro (2016), é possível corroborar o emergente foco nos gêneros textuais/discursivos para propósitos pedagógicos, embora o ensino/aprendizagem seja uma parte diminuta do corpus. Vale ressaltar que os trabalhos aqui discutidos apontam um crescimento na presença dos gêneros, sendo que, devido à diferença de escopo, não é possível verificar todas as categorias de estudo trazidas pela autora.

Apesar da necessidade de reavaliar as práticas metodológicas em produções científicas, pesquisas como a presente ainda são escassas, o que não é ajudado pela falta de padronização na disponibilização dos textos relevantes. Este estudo aponta a necessidade de mais trabalhos com um olhar nos aspectos de metodologia de pesquisa e de melhor acesso aos dados que possibilitam este tipo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. F. O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Intercâmbio**, v. 24, 2012.
- CAPELLINI-PETRECHE, C. R. **Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês**. 2020. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. **Research Methods in Education**. 7th ed. London: Routledge, 2011.
- GUBA, E. G. **The paradigm dialog**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

MONTEIRO, D. C. Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2010. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 41, n. 2, p. 495–508, 2016.

REIS, S. Passos para o planejamento de pesquisa. **REVISTA X**, v. 1, p. 81-95, 2013.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017.

CAPÍTULO 7

O PORTUNHOL SELVAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Nádia Nelziza Lovera de Florentino¹

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de espanhol no Brasil tem enfrentado desafios importantes, em especial devido a políticas educacionais que priorizam a língua inglesa, reduzindo gradativamente o espaço do espanhol nos currículos escolares. Essa tendência contrasta com a realidade geopolítica e cultural brasileira, marcada por extensas fronteiras com países hispânicos e por um intenso intercâmbio sociocultural. Nesses espaços de contato, coexistem diferentes tradições linguísticas, culturais e históricas que, quando integradas ao contexto escolar, podem ampliar a relevância e a significatividade do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar desse potencial, grande parte do ensino de línguas adicionais no país ainda prioriza métodos tradicionais centrados na gramática, negligenciando abordagens interculturais capazes de valorizar as experiências linguísticas e culturais dos estudantes. Tal lacuna se torna ainda mais relevante em regiões onde práticas híbridas, como o portunhol — que se constitui na mescla de português, espanhol e, em determinados contextos, guarani —, fazem parte do cotidiano e poderiam ser incorporadas como recursos pedagógicos.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar o uso do portunhol selvagem como recurso didático no ensino de espanhol como língua adicional, analisando como essa prática pode potencializar o engajamento dos estudantes, fomentar o sentimento de pertencimento a uma comunidade culturalmente híbrida e contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ Campus de Assis. Professora Adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)/ Campus Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores” (UENP). Contato: nadia.florentino@uenp.edu.br.

Para atingir esse objetivo, o artigo está estruturado em três seções principais. Na primeira seção, apresenta-se o contexto e os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, abordando o panorama do ensino de espanhol no Brasil e os seus desafios. Na segunda seção, discute-se oportunhol selvagem como recurso pedagógico, detalhando suas características socioculturais, possibilidades de aplicação em sala de aula e benefícios para a aprendizagem. Por fim, a terceira seção reflete-se sobre os desafios e possibilidades do uso doportunhol selvagem em sala de aula.

Com essa organização, busca-se não apenas refletir sobre as potencialidades doportunhol selvagem no ensino de espanhol, mas também contribuir para o debate acadêmico sobre estratégias inovadoras e plurais no ensino de línguas adicionais no Brasil.

1. O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: CONTEXTO FRONTEIRIÇO E INTERCULTURALIDADE

O ensino de línguas no contexto educacional brasileiro contemporâneo enfrenta um conjunto de desafios interligados, que se manifestam tanto na esfera estrutural quanto no cotidiano das salas de aula. Esses desafios envolvem desde as transformações provocadas pela globalização até as oscilações e lacunas das políticas educacionais, passando pela complexa e decisiva questão da motivação discente — elemento intangível, mas de impacto determinante no processo de aprendizagem.

No que se refere à globalização, vivemos em um cenário de mudanças vertiginosas e interdependências inéditas. As transformações sociais, culturais e econômicas das últimas décadas configuram aquilo que Bauman (2007) denomina “modernidade líquida” — uma metáfora que traduz a fluidez, a instabilidade e a volatilidade das relações humanas e das estruturas produtivas. Assim como um líquido, que assume a forma do recipiente e se infiltra por qualquer fissura, o mundo contemporâneo é marcado pela ausência de estruturas fixas e pela reinvenção constante de práticas, valores e modos de interação.

Nesse panorama, o aprendizado de línguas estrangeiras deixa de se restringir a um requisito curricular ou a uma competência técnica. Ele se insere, como observa Hall (2006), no campo do “hibridismo cultural”, fenômeno em que fronteiras geográficas e simbólicas se tornam permeáveis, possibilitando o entrelaçamento e a transformação mútua de culturas, identidades e repertórios linguísticos. O contato com o outro — seja por meio da mobilidade física, seja por interações virtuais — redefine noções de pertencimento e interpela o ensino de línguas a dialogar com uma realidade que não se limita a um código linguístico único, mas transita por múltiplos registros, sotaques e visões de mundo.

No caso específico do ensino de espanhol como língua adicional, a globalização impõe desafios que ultrapassam a simples escolha de métodos e materiais. A sala de aula se torna um espaço de convivência entre contextos culturais simultâneos — e, por vezes, contrastantes — que se articulam tanto pela diversidade de trajetórias pessoais dos estudantes quanto pelas interações que estes mantêm em redes sociais, plataformas digitais, programas de mobilidade e experiências de vida variadas.

Nessa perspectiva, Claire Kramsch (2007) argumenta que o ensino de línguas deve ser entendido como um processo de construção de sentido em contextos interculturais, no qual a aprendizagem vai além da dimensão técnica para envolver experiências culturais vividas e compartilhadas. A autora propõe a concepção de sala de aula como “espaço intercultural”, lugar de negociação de significados onde o aprendiz constrói uma identidade pluricultural ao transitar entre a cultura de origem e a cultura-alvo. Tal espaço não apenas desenvolve a competência linguística, mas também a competência cultural, concebida como dinâmica e relacional, em que as diferenças são valorizadas como recursos e não como barreiras.

Catherine Walsh (2005) amplia essa compreensão ao enfatizar que o ensino intercultural não pode limitar-se à celebração superficial da diversidade. É necessário promover práticas pedagógicas que considerem o contexto sociopolítico dos aprendizes, estimulando reflexões críticas sobre as relações de poder, identidade e alteridade. Para Walsh, a interculturalidade no ensino de línguas deve criar condições para o diálogo horizontal e o respeito mútuo, legitimando as culturas dos alunos e contribuindo para desconstruir estereótipos e homogeneizações indevidas. Essa perspectiva reivindica um ensino que atue pela equidade, justiça social e inclusão, transformando a sala de aula em um espaço plural e eticamente comprometido.

Assim, no ensino de espanhol, a abordagem intercultural não se apresenta apenas como ferramenta para lidar com a diversidade cultural presente no ambiente escolar, mas como eixo estruturante de uma pedagogia que constrói significados de forma colaborativa, reconhece criticamente o outro e valoriza identidades múltiplas. A sala de aula passa a ser compreendida como um lugar de encontro, negociação e transformação cultural, onde os estudantes desenvolvem não apenas habilidades linguísticas, mas também atitudes de empatia, abertura e consciência crítica, indispensáveis para atuar em sociedades globalizadas e complexas.

No contexto brasileiro — marcado por histórias de mestiçagem, fronteiras culturais e identidades híbridas — essa perspectiva ganha especial relevância. Uma prática pedagógica sensível às especificidades culturais dos sujeitos, atenta às suas trajetórias e comprometida com a valorização da diversidade

pode contribuir para um aprendizado que transcenda a mera transmissão de conteúdos normativos. Adotar uma abordagem intercultural significa, portanto, formar sujeitos capazes de reconhecer e integrar a diferença como fonte de enriquecimento coletivo, fortalecendo não apenas a inclusão, mas também a preparação para uma atuação ética e reflexiva em um mundo no qual o encontro com o diverso é parte constitutiva da experiência humana.

Se, por um lado, a globalização coloca em evidência a necessidade de um ensino de línguas orientado pela interculturalidade — capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural como elemento estruturante do processo educativo —, por outro, o cenário político-educacional brasileiro recente revela escolhas que frequentemente caminham em sentido contrário. A trajetória do ensino de espanhol no Brasil ilustra, de forma eloquente, como decisões legislativas e diretrizes curriculares moldam (e, muitas vezes, limitam) as possibilidades de concretizar essa abordagem no cotidiano escolar.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais voltadas ao ensino de línguas estrangeiras no país têm refletido um alinhamento cada vez mais intenso aos valores políticos e culturais dos Estados Unidos, expresso, sobretudo, pela priorização quase exclusiva do inglês como idioma estrangeiro obrigatório. Essa orientação, além de reforçar uma hierarquia linguística global, contribuiu para o progressivo esvaziamento do espaço do espanhol nos currículos escolares, sinalizando um afastamento político, comercial e simbólico do Brasil em relação à América Latina — região geográfica e culturalmente próxima, com a qual partilha laços históricos e interesses estratégicos.

A promulgação da Lei nº 11.161, de 2005 — a chamada “Lei do Espanhol” — representou, à época, um marco para a valorização da língua no país. Ao tornar obrigatória a oferta do espanhol no ensino médio público (ainda que com matrícula facultativa para os alunos), e prever sua implantação gradual nos anos finais do ensino fundamental, a legislação expressava um compromisso institucional com a integração regional e com o fortalecimento das relações linguísticas e culturais no espaço latino-americano (BRASIL, 2005).

Contudo, esse avanço foi revertido pela reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415, de 2017, que revogou a obrigatoriedade do espanhol e manteve apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória. A partir dessa mudança, o ensino de espanhol passou a depender da decisão de cada rede e escola, tornando-se, na prática, uma opção oferecida de maneira irregular e frequentemente inviável, sobretudo em contextos de menor infraestrutura (BRASIL, 2017). Tal medida pode ser considerada como um retrocesso, pois restringe o acesso a um idioma de relevância estratégica para a integração regional e para a ampliação das oportunidades acadêmicas, culturais e comerciais no continente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao oficializar o inglês como língua estrangeira obrigatória e relegar o espanhol a um lugar secundário nos itinerários formativos, reforça esse desequilíbrio. Tal diretriz aprofunda disparidades regionais e institucionais, deixando o ensino de espanhol ausente de grande parte das escolas brasileiras — tanto públicas quanto privadas — e comprometendo sua presença de forma sistemática e universal (BNCC, 2018; MEC, 2018).

As implicações desse quadro vão muito além da ausência da disciplina na grade horária. A retração do espaço curricular impacta diretamente a formação inicial e continuada de professores, restringe a oferta de cursos de licenciatura em espanhol e fragiliza as condições de inserção profissional para docentes da área.

O resultado é um cenário de vulnerabilidade do ensino de espanhol no Brasil, que se contrapõe à própria posição geopolítica e cultural do país no continente. Diante disso, retomar políticas públicas que reconheçam o espanhol como língua adicional estratégica, garantindo sua presença efetiva nos currículos, não é apenas uma questão de equidade linguística, mas um passo essencial para fortalecer a integração regional e ampliar o acesso dos estudantes brasileiros a oportunidades de comunicação e compreensão intercultural.

Por sua vez, o último desafio a ser apresentando, e não menos relevante, refere-se à motivação dos alunos, aspecto amplamente estudado no campo do ensino de línguas e considerado decisivo para a aprendizagem. Gardner (1985) foi um dos pioneiros a demonstrar que a motivação influencia não apenas o interesse inicial pelo estudo de uma língua, mas também a frequência, a persistência e a intensidade do esforço despendido pelo aprendiz para atingir seus objetivos. Para o autor, a motivação no aprendizado de línguas envolve uma combinação de desejo de aprender, esforço efetivo e satisfação no processo, sendo, portanto, um fator que atravessa o domínio cognitivo e o afetivo.

Nessa mesma direção, Lorenzo Bergillos (2004) reforça que a motivação está intrinsecamente ligada ao sentido que o aluno atribui ao aprendizado da língua, à percepção de utilidade que ele constrói e à possibilidade de se identificar com o universo cultural ligado ao idioma estudado. Quando o estudante não encontra conexão entre o conteúdo escolar e sua realidade sociocultural, tende a apresentar níveis mais baixos de engajamento.

Böck (2008) acrescenta que a motivação no ensino de línguas é dinâmica e pode variar de acordo com fatores internos e externos, como a relevância do aprendizado para a vida prática, a autoestima do aluno e o ambiente escolar. Por isso, estratégias pedagógicas que dialoguem com a vida do estudante, reconhecendo suas experiências e saberes prévios, são decisivas para manter o interesse e evitar o abandono do processo.

Brophy (2010) destaca ainda que os professores exercem papel central nesse processo, especialmente quando criam situações de aprendizagem que despertam curiosidade, desafiam intelectualmente e, simultaneamente, oferecem apoio afetivo. Segundo o autor, a motivação é fortalecida quando o aluno percebe que há um propósito concreto e significativo por trás das atividades desenvolvidas em sala.

No contexto de multiculturalidade que caracteriza o Brasil, como sublinha Rojo (2016), esses fatores tornam-se ainda mais complexos. Em um cenário permeado por múltiplas identidades e repertórios culturais, mas atravessado pela política educacional que marginaliza o espanhol, é fundamental que o ensino seja conduzido no sentido de reconhecer e valorizar as culturas e vivências locais. Isso não apenas favorece a construção de vínculos afetivos com o idioma, mas também atua como contraponto aos elementos desmotivadores presentes no ambiente educacional.

Nesse sentido, valorizar o contexto sociocultural dos estudantes — incorporando, por exemplo, temas, textos, músicas e práticas comunicativas oriundas de seu cotidiano — e adequar o ensino às necessidades reais do aluno é, conforme defendem Gardner (1985) e Lorenzo Bergillos (2004), uma forma eficaz de despertar e manter a motivação. Ademais, como lembram Böck (2008) e Brophy (2010), tais práticas não dependem, necessariamente, de investimentos financeiros elevados, o que as torna viáveis mesmo em escolas com recursos limitados, reforçando a importância de uma pedagogia criativa e culturalmente responsiva.

2. O PORTUNHOL SELVAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

O portunhol selvagem pode ser compreendido como um recurso pedagógico inovador e de grande pertinência para o ensino de espanhol como língua adicional, sobretudo no contexto brasileiro, onde a proximidade geográfica, histórica e cultural com países hispânicos favorece um contato linguístico constante entre o português e o espanhol. Diferentemente de uma visão reducionista que o classificaria apenas como resultado de erros linguísticos ou como uma etapa intermediária no processo de aquisição do espanhol, o portunhol selvagem constitui-se como uma forma híbrida de comunicação que emerge da interação espontânea e criativa entre falantes das duas línguas. Nesse sentido, sua utilização em sala de aula pode contribuir para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da diversidade linguística, promovendo uma abordagem mais crítica e contextualizada do aprendizado.

Segundo Florentino (2016), o portunhol selvagem configura-se como uma verdadeira “língua de fronteira”, originada do convívio cotidiano e da

necessidade comunicativa entre falantes de português e espanhol, especialmente nas zonas de contato direto, como a tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Nesses espaços, as trocas linguísticas não ocorrem de forma estática, mas sim em um fluxo dinâmico, permeado por adaptações, empréstimos lexicais e reelaborações criativas que respondem a realidades socioculturais específicas.

Mais do que um simples fenômeno oral, o portunhol selvagem consolidou-se também como movimento artístico-literário, incorporando elementos do português, do espanhol e do guarani, e rompendo deliberadamente com normas gramaticais padronizadas. Essa ruptura não se dá por desconhecimento das regras, mas como estratégia estética e política que afirma identidades mestiças, questiona hierarquias linguísticas e valoriza modos de expressão marginalizados. Ao operar nesse espaço de transgressão linguística, o portunhol selvagem torna-se um veículo de resistência cultural e de afirmação de uma subjetividade plural.

De acordo com Florentino, a noção de portunhol selvagem foi introduzida no cenário literário por Wilson Bueno, com a publicação de *Mar Paraguayo* em 1992. Na obra, Bueno não apenas explora a fusão linguística como recurso estilístico, mas propõe uma resignificação da ideia de portunhol, afastando-a de uma concepção restrita e estigmatizada — associada unicamente a desvios ou deficiências na aprendizagem de uma língua — para concebê-la como espaço fértil de criação e como expressão legítima da diversidade linguística e cultural das regiões de fronteira. Essa perspectiva amplia as possibilidades de trabalho pedagógico com a língua espanhola no Brasil, pois insere o estudante em um diálogo mais amplo sobre linguagem, identidade e cultura, favorecendo uma aprendizagem que integra competência linguística e consciência intercultural.

Segundo Fernando Zolin-Vesz (2014), o discurso escolar que rejeita o portunhol mantém essa forma de expressão associada à noção de interlíngua e ao “domínio insuficiente” do aprendiz que ainda não atingiu a norma castelhana padrão. Nessa perspectiva, o portunhol é interpretado como um estágio transitório e imperfeito, cuja superação seria necessária para alcançar a proficiência no espanhol considerado legítimo. Tal concepção reforça a lógica normativa e hierárquica que privilegia a variedade hegemônica da língua, conduzindo, como afirma o autor, “ao erro e à insuficiência do aprendiz, que não progride em direção ao domínio proficiente da língua espanhola” (Zolin-Vesz, 2014, p. 323).

Em contraposição a essa visão deficitária, Zolin-Vesz propõe um deslocamento teórico e metodológico: compreender o portunhol produzido na sala de aula como prática translíngua, articulada a uma epistemologia de fronteira. Nessa perspectiva, o uso simultâneo e dinâmico de elementos do português e do espanhol não representa um desvio ou uma limitação, mas uma

estratégia legítima de construção de sentidos. Trata-se, portanto, de reconhecer que o aprendiz mobiliza seu repertório linguístico de modo criativo, negociando significados e construindo identidades na e pela linguagem, como afirma o autor ao caracterizar oportunhol como “um recurso estratégico que possibilita negociar sentidos e construir identidades na e pela linguagem” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 136).

A pedagogia translíngue, nesse sentido, situa-se no “entre-lugar” das línguas, operando na zona de contato entre códigos tradicionalmente concebidos como autônomos e estanques, mas que, na prática social e no cotidiano escolar, se entrelaçam e se transformam. Conforme descrevem García, Flores e Woodley (2012, p. 61, apud ZOLIN-VESZ, 2014, p. 326), trata-se de trabalhar “no entremeio entre [...] códigos autônomos que nunca se tocam e as histórias locais de aprendizes que usam línguas em um mundo contemporâneo pautado por fronteiras fluidas”.

Essa compreensão estabelece um diálogo profundo com o marco teórico do chamado giro decolonial, que emergiu como uma crítica contundente às epistemologias dominantes da modernidade eurocêntrica e suas formas de conhecimento hegemônico. O giro decolonial propõe a valorização dos saberes, práticas e experiências que se originam em contextos historicamente marginalizados, subalternizados e colonizados, buscando deslocar o foco do saber oficial para as epistemologias situadas nas fronteiras culturais e geopolíticas. Walter Mignolo (2007, p. 17) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “pensar desde la frontera significa reflexionar y construir desde la conciencia de nuestra posición intermedia, entre el eurocentrismo académico y las culturas tradicionales o populares”. Essa afirmação destaca que o conhecimento não pode ser desconsiderado ou abstraído das condições materiais e históricas das pessoas, mas precisa emergir do reconhecimento consciente de uma posição situada entre dois mundos: o mundo do saber acadêmico eurocêntrico, com seus valores e categorias universalizantes, e os saberes tradicionais ou populares, que guardam a experiência vivida das comunidades subalternizadas.

Pensar a partir da fronteira, portanto, implica assumir uma epistemologia situada, que compreende as contradições, as tensões e as possibilidades que emergem desse “entre-lugar”. Trata-se de um espaço simbólico e real onde a colonialidade do poder se manifesta, mas também onde se produzem formas singulares de resistência, criatividade e reinvenção cultural. Essa consciência de posição intermediária possibilita o reconhecimento da mestiçagem cultural, da hibridização linguística e dos processos de negociação identitária que ocorrem nas periferias do sistema-mundo, contestando a pretensão da modernidade de impor uma única forma de conhecimento, linguagem e cultura legítimas.

Ao valorizar os saberes oriundos desses contextos fronteiriços, o giro decolonial também desafia as dicotomias tradicionais entre centro e periferia, erudito e popular, oficial e informal, propondo uma horizontalidade epistemológica que reconhece a diversidade e a pluralidade dos modos de conhecer e viver o mundo. Nesse sentido, o ensino e a pesquisa devem se abrir para práticas pedagógicas que incluam narrativas, línguas e identidades que até então foram marginalizadas ou invisibilizadas pelas políticas educacionais convencionais.

A partir desse quadro teórico, o reconhecimento do portunhol — língua híbrida que emerge justamente desses contextos fronteiriços entre o português e o espanhol — ganha relevância como uma prática linguística que encarna essa epistemologia de fronteira. Ele deixa de ser visto como erro ou desvio linguístico e passa a ser compreendido como uma forma legítima e criativa de expressão, que carrega em si as marcas da história, da resistência e da convivência cultural de comunidades que habitam espaços de contato e negociação constante.

Assim, a apropriação do portunhol como recurso pedagógico reflete não apenas uma estratégia para tornar o ensino de espanhol mais inclusivo e conectado à realidade dos estudantes, mas também um compromisso ético-político com a valorização das vozes e dos saberes subalternos. Essa abordagem se insere no esforço mais amplo de descolonizar os currículos, repensar as práticas didáticas e abrir espaço para múltiplas formas de conhecimento e identidade, essenciais para a construção de uma educação crítica, plural e emancipatória.

Dessa forma, o uso do portunhol em sala de aula enquanto prática pedagógica valoriza os repertórios linguísticos pré-existentes dos estudantes, reconhecendo e legitimando as variedades que eles já mobilizam em seu cotidiano. Além disso, contribui para desestigmatizar práticas híbridas e plurilíngues, rompendo com preconceitos que classificam essas formas de comunicação como incorretas ou inferiores. Ao promover uma abordagem translíngue, essa prática reconhece as línguas como sistemas dinâmicos e em constante movimento, que se entrelaçam e se influenciam mutuamente no processo de aprendizagem. Essa perspectiva articula o ensino de línguas com processos de construção identitária e de pertencimento, permitindo que os alunos se reconheçam nas expressões linguísticas que utilizam, fortalecendo seu senso de identidade cultural. Por fim, essa prática insere o trabalho docente em uma perspectiva crítica e decolonial, que questiona as hierarquias e normas linguísticas tradicionais, propondo um ensino mais inclusivo, reflexivo e alinhado às complexidades socioculturais dos aprendizes.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO PORTUNHOL SELVAGEM NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

O portunhol ainda é frequentemente percebido como um erro linguístico ou um estágio intermediário insuficiente no processo de aprendizagem do espanhol. Essa visão, comum tanto no ambiente escolar formal quanto na produção de materiais didáticos, limita a compreensão do portunhol como uma prática linguística legítima, multifacetada e rica em potencial pedagógico, que dialoga diretamente com a realidade sociolinguística dos estudantes.

Tal concepção tradicional, centrada na norma padrão da língua espanhola, reflete um paradigma que valoriza a homogeneidade linguística e rejeita variações ou formas híbridas de expressão. Em consequência, a escola, enquanto instituição, muitas vezes reproduz e reforça modelos normativos que marginalizam as práticas linguísticas cotidianas dos alunos, sobretudo aquelas construídas em contextos de intenso contato entre português e espanhol. Essa marginalização não apenas empobrece o processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para invisibilizar as identidades linguísticas plurais dos estudantes, reduzindo sua autoestima e o sentimento de pertencimento.

Além disso, a visão do portunhol como mera “falha” ou “erro” influencia diretamente a seleção e a produção dos materiais didáticos, que tendem a desconsiderar ou excluir conteúdos que integrem essa forma híbrida de linguagem. Essa desconexão entre a prática real dos alunos e os conteúdos apresentados cria um abismo entre o que é ensinado e o que é vivido, resultando em um ensino distante, pouco significativo e descontextualizado, que prejudica a motivação e o engajamento dos estudantes.

Contudo, ao reconhecer o portunhol como uma manifestação linguística dinâmica e estratégica, abre-se espaço para uma pedagogia que valoriza a diversidade linguística e cultural dos aprendizes. Esse reconhecimento permite que o ensino se aproxime das experiências e repertórios reais dos alunos, favorecendo a construção de saberes que articulam linguagens e identidades híbridas. Valorizar o portunhol também implica desafiar o modelo rígido da língua padrão, promovendo uma abordagem inclusiva e sensível às complexidades socioculturais do Brasil, especialmente nas regiões fronteiriças.

Essa mudança de paradigma exige repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também a formação docente. É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade linguística em sala de aula e para integrar o portunhol como recurso didático legítimo. Assim, cria-se um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador, onde o aluno se sente valorizado em sua identidade linguística, favorecendo seu desenvolvimento comunicativo e crítico.

Além das barreiras socioculturais já mencionadas, a ausência de materiais didáticos que integrem o portunhol de forma contextualizada e significativa configura um obstáculo prático importante no ensino do espanhol como língua adicional. Grande parte dos recursos disponíveis ainda se baseia em modelos normativos e homogêneos da língua espanhola, ignorando as especificidades e vivências multilíngues dos estudantes, sobretudo em contextos de contato linguístico intenso. Essa limitação compromete a aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos, reduzindo a eficácia do processo educativo e o engajamento dos aprendizes.

Outro desafio está na falta de formação docente específica e continuada para lidar com abordagens translíngues ou híbridas. Isso restringe a capacidade dos professores de usar o portunhol como um recurso pedagógico estratégico e reflexivo, perpetuando um modelo de ensino que privilegia a norma padrão e exclui práticas linguísticas híbridas. Muitas vezes, o portunhol é encarado pelas instituições como mero estágio intermediário ou erro na aprendizagem, o que dificulta sua inserção nas práticas pedagógicas e na formação de professores.

Nesse sentido, Fernando Zolin-Vesz (2014) ressalta que a pedagogia translíngue só pode ser efetivada a partir da valorização dos repertórios linguísticos dos alunos e da oferta de formação docente que oriente o manejo das fronteiras linguísticas entre o português e o espanhol. Essa formação deve preparar os professores para reconhecer o portunhol como um recurso legítimo e produtivo, que favorece a negociação de sentidos e a construção da identidade linguística em contextos multilíngues.

Além disso, a produção de materiais didáticos específicos para o ensino baseado no portunhol selvagem ainda é escassa. Esses materiais precisam ser elaborados a partir das realidades socioculturais dos estudantes, incorporando textos literários, linguagens plurais e atividades que estimulem a criatividade e a valorização dos contextos transculturais. A construção colaborativa desses recursos, envolvendo professores e alunos, aparece como uma estratégia eficaz para tornar o ensino mais inclusivo, conectado à vida dos estudantes e sensível às demandas particulares das comunidades em contato linguístico.

Em suma, para superar os entraves práticos que dificultam o uso do portunhol selvagem como recurso pedagógico, é imprescindível investir em formação continuada para docentes e na criação de materiais didáticos que valorizem a diversidade linguística dos estudantes. Romper com paradigmas normativos restritivos e promover práticas pedagógicas culturalmente situadas e inclusivas são passos essenciais para garantir um ensino de línguas que reconheça e potencialize os saberes e as identidades dos aprendizes em contextos multilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho revela que o portunhol selvagem, longe de representar um obstáculo ao processo de aprendizagem, configura-se como um recurso pedagógico legítimo e de considerável potencial no ensino do espanhol como língua adicional, especialmente em contextos de fronteira e em cenários multilíngues. Quando incorporado como uma prática translíngue, o portunhol valoriza os repertórios linguísticos e culturais que os estudantes já mobilizam em seu cotidiano, reforçando identidades híbridas e promovendo uma educação que se faz mais inclusiva, plural e culturalmente situada.

No entanto, apesar desses potenciais, persistem desafios relevantes que dificultam a plena adoção desse recurso nas práticas escolares. Um dos principais obstáculos está no estigma social ainda associado ao portunhol, frequentemente percebido como uma forma “incorreta” ou inadequada de uso linguístico, o que reforça preconceitos e limita sua aceitação tanto por parte da comunidade escolar quanto do sistema educacional em geral. Além disso, a oferta de materiais didáticos que realmente dialoguem com as realidades linguísticas e culturais dos estudantes permanece escassa, comprometendo a aproximação do ensino com as experiências vividas pelos aprendizes. Outro desafio crucial reside na insuficiente formação docente específica para lidar com abordagens híbridas, translíngues e alinhadas a perspectivas decoloniais, o que limita a capacidade dos professores de incorporar o portunhol como um recurso pedagógico reflexivo e estratégico.

Diante desse cenário, autores como Zolin-Vesz (2014) e outros pesquisadores enfatizam que superar tais barreiras exige investimentos consistentes e articulados em políticas públicas voltadas tanto à formação continuada de professores quanto ao desenvolvimento de materiais pedagógicos contextualizados. Esses recursos devem ser produzidos em diálogo direto com as comunidades escolares, garantindo que o ensino responda às necessidades e à diversidade linguística dos estudantes, valorizando suas experiências e saberes locais.

As possibilidades que emergem dessa abordagem são amplas e transformadoras. O uso do portunhol na sala de aula pode dinamizar o ambiente pedagógico, especialmente por meio da exploração de gêneros discursivos e produções literárias que incorporam essa linguagem híbrida. Essa prática favorece a construção da autoestima linguística dos alunos, ao reconhecer e valorizar suas formas de expressão, e ainda promove uma articulação entre o ensino de línguas e a formação cidadã. Tal integração é especialmente significativa quando alinhada a perspectivas interculturais e decoloniais, que ampliam a compreensão dos estudantes sobre diversidade, poder e resistência cultural, conforme indica Mignolo (2007).

Portanto, reconhecer e integrar oportunidades selvagens às práticas educativas significa romper com o paradigma monolíngue e normativo tradicional, adotando um modelo de ensino mais alinhado à realidade sociocultural dos aprendizes. Essa mudança oferece ferramentas para que os estudantes não apenas desenvolvam competências comunicativas, mas também construam um senso de pertencimento, desenvolvam consciência crítica e se insiram de forma mais ativa e consciente no mundo globalizado. Em suma, trata-se de um avanço fundamental para a construção de uma educação linguística plural, inclusiva e comprometida com a diversidade e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- BÖCK, V. R. *Motivação para aprender e motivação para ensinar: reencantando a escola*. Porto Alegre: CAPE, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, DF, 16 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.
- BROPHY, J. *Motivating students to learn*. 3rd ed. New York: Taylor&Francis, 2010.
- FLORENTINO, Nádia Nelziza Lovera de. *Entre gêneros e fronteiras: uma leitura de Mar paraguayo, de Wilson Bueno*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2016.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LORENZO BERGILLOS, F. J. *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.

MIGNOLO, W. D. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, 2017.

ROJO, R. *Pedagogia do multiletramento: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2019.

Walsh, K. *La interculturalidad en la escuela*. Ministerio de la educación de Perú, 2005.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. *Revista Trama*, v. 10, n. 20, p. 133-146, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/wMjJHFjmvfxbHJsWxxYK8kH/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAPÍTULO 8

LETRAMENTO LITERÁRIO SIGNIFICATIVO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Sarah Maria da Silva¹

INTRODUÇÃO

O contexto de educação literária atual depara-se com obstáculos para a formação leitora, razão pela qual se aponta uma crise vivida pelo ensino de literatura. Com vistas a refletir sobre eles e encarar possíveis caminhos e soluções, a pesquisa trata de identificar algumas das principais lacunas que têm dificultado essa prática docente, com o escopo de apontar possíveis caminhos para um ensino de literatura que alcance seus objetivos de maneira mais profícua.

Em um percurso de estudos de ensino, no âmbito da leitura e letramento literário, verificou-se lacunas no que concerne à efetividade das práticas de abordagem dessa atividade nas instituições brasileiras de ensino, principalmente no que diz respeito à formação da competência leitora. Apesar de a leitura passar a fazer parte da vida de um indivíduo desde os primeiros contatos com familiares ou pessoas mais próximas no seu convívio pessoal, na escola ela assume um papel central na condução do ensino, sendo indispensável para as atividades próprias desse ambiente, nessa perspectiva, o professor atua como um mediador, aquele que, por meio de suas práticas e da sua experiência e conhecimento, leva, muitas vezes, estudantes à experiências de leitura que devem ser capazes de propiciar neles o alcance ao conhecimento e o despertar do interesse por essas e diferentes leituras.

Nesse contexto, partindo da ideia de que a motivação em sala de aula se propõe, com base em determinadas práticas, a direcionar os estudantes às atividades definidas em prol de um objetivo, ela pode ser usada como estratégia para estimular nos discentes a formação do gosto pela leitura a partir de práticas pedagógicas, e mais especificamente aquelas relacionadas com o ensino de literatura. Assim,

¹ Estudante e pesquisadora do grupo de pesquisa Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação de Professores (UENP/CLCA/CJ) E-mail: sarahsilvaa@icloud.com.

através da ação docente, nas aulas de literatura, independentemente da modalidade motivacional que será utilizada, deve buscar-se a contemplação da realidade escolar e dos estudantes para que se sintam motivados. O letramento literário, também uma prática social, tem relação com as leituras realizadas pelo indivíduo, na escola ou fora dela, e que se constituem um exercício através do qual é desenvolvido o gosto pelo ato de ler, o que propicia a autonomia individual na seleção de textos e na ampliação de horizontes de leitura. Uma condição fundamental para que esse letramento ocorra é a apropriação do texto literário por parte do leitor, de forma que não se limite aos aspectos e sentidos mais superficiais. No que se refere aos professores, há que se considerar a maneira como sua formação se constitui. Faz-se necessário que a formação inicial dos professores lhes propicie o conhecimento específico da sua área de atuação e o aprendizado das práticas de ensino. Ademais, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e também para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, importantes para a atuação docente.

Diante da amplitude da questão, ainda que seja impossível a tarefa de esgotar o tema, a pesquisa aponta para alguns aspectos de uma prática mais eficiente, no sentido de cumprir as diretrizes do currículo escolar, de formar leitores e promover o gosto pela leitura, bem como, alguns obstáculos que, de acordo com a finalidade deste trabalho, merecem ser levados adiante. Para essa investigação, tomaram-se por base concepções teóricas acerca do ensino de literatura, da leitura, do letramento e do seu contexto de ensino, autoras como Lajolo (2008), Zilberman (2008), Magda Soares (2011), Graça Paulino (1997), entre outros, aproximam-se e consolidam ideias como a de Cosson (2014) e Todorov (2010), verdadeiro escopo que sustenta esta pesquisa e aponta uma nova perspectiva. A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica, com a qual se buscou analisar estritamente as complexidades que atravessam a formação da competência leitora em face da esfera de educação concebida pelo contexto atual, e que permitiu, contemplar os objetivos postulados para esta pesquisa, cujo intuito se revela nas possíveis soluções apresentadas para um ensino de literatura que alcance seus objetivos de maneira profícua para a conclusão do estudo.

PARA COMPREENDER UM ENSINO SIGNIFICATIVO

O ensino de literatura no Brasil tem enfrentado dificuldades para ocorrer de forma mais eficiente, no que tange não só a alcançar os objetivos do currículo escolar, mas principalmente para formar leitores e difundir o gosto pela leitura. Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura, a qual aponta que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu

desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores. Finalidade a qual se verifica uma ligação direta com os conteúdos exigidos nos exames vestibulares, o que o reduz ao estudo de datas, nomes de obras e autores e suas características. A autora entende ainda, que o vestibular determina a perspectiva a partir da qual é estudada a literatura no ensino médio, privilegiando o ponto de vista histórico e bibliográfico, enfatizando o estudo da literatura brasileira e abandonando gradualmente o estudo da literatura portuguesa, uma vez que essa tem sido menos assídua nos exames, ideia que coaduna com as palavras de Cosson (2014) sobre um dos principais desafios contemporâneos para o ensino de literatura na escola:

“No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional.” (p. 21)

Nessa perspectiva, Cosson (2014) aprofunda a concepção de “crise” posta por Zilberman (2008) e enuncia a “falência” do ensino da literatura, ao abordar alguns equívocos desse ensino, dentre os quais a ênfase e quase exclusividade dadas ao ensino da história da literatura, deixa em segundo plano a leitura e análise das obras literárias, dessa maneira:

“Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.” (Cosson, 2014, p. 23)

De acordo com o literato, a concentração do foco na história da literatura, em características de estilos literários, associação entre autores e suas obras, entre outros, deixa de lado a literatura propriamente dita, só vivenciada em toda a sua plenitude na leitura das próprias obras, o que muitas vezes é negligenciado pela escola, além da imposição de leituras descontextualizadas aos discentes. A leitura literária, dessa forma, não consegue estimular nos alunos o gosto pela leitura, pois prioriza o ensino de história da literatura, amparado em fragmentos de textos. E, considerando essa abordagem tão constante da história literária nas escolas, Todorov (2014) reconhece a importância de utilizá-la para trabalhar a literatura, de forma instrumental, porém, sem que seja o ponto central do estudo:

“É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim.” (Todorov, 2014, p. 31)

Nesse ponto, torna-se necessário considerar ainda os ensinamentos de Cosson (2014), para quem o sentido do texto só se completa quando se efetiva o trânsito entre o mundo de quem lê e o mundo do outro. O autor defende a leitura como ato solidário, e não solitário, como muitos sustentam. Para ele, “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2014, p. 27). E a análise literária, dentro da concepção de aula de literatura, não pode deixar de ser um objetivo a se buscar constantemente: quanto mais autonomia de análise tiver o estudante, sob a orientação do professor e das teorias aplicáveis, mais próximo estará de alcançar a competência para analisar diferentes textos das mais diversas correntes literárias.

Para compreender o letramento literário, termo cunhado por Graça Paulino no fim dos anos 90, é fundamental considerar a questão aqui levantada, como bem alerta Magda Soares: como fazer a escolarização da literatura sem descaracterizá-la, transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. Proposta que percorre o caminho para fazer da literatura na escola aquilo que ela também é fora dela, uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos. É preciso que a escola amplie suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. O aluno-leitor deve sentir-se motivado a ler o texto, independentemente da imposição das tarefas escolares requeridas pelos professores. Contudo, o que parece é que o contexto escolar privilegia mais o ensino da literatura, no qual a leitura realizada pelos professores é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto. Tanto a *leitura da literatura*, quanto o *ensino da literatura* deveriam estar presentes no contexto escolar de modo articulado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com a literatura pressupõe, assim, uma atividade mais ampla, que ultrapassa os limites da própria literatura (discurso estético) e alcança um sentido amplo de leitura do mundo. Muitos são os autores que analisam o processo de escolarização do ato de ler, tendo em vista as concepções de leitura

que norteiam o trabalho dos professores em sala de aula, para tratar do tema de letramento literário, conceito fundamental na discussão contemporânea acerca do ensino de literatura. As relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura — como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido — ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar. Diante disso é que se aponta, com vistas a considerar um melhor aproveitamento das práticas de letramento, tecida neste artigo, uma aproximação entre as proposições dos teóricos fundamentais para concepção deste trabalho, a saber, Cosson (2009) e Todorov (2007).

O que o texto literário requer, antes de tudo, é um modo diferente de apreensão. Em outros termos, é preciso saber ler o texto literário de modo diferenciado, uma vez que ele apresenta tanto fins práticos quanto estéticos. É por isso que, ler o texto literário requer a manipulação não apenas de uma perspectiva crítica, mas também interpretativa e analítica. Todos esses saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o ensino da literatura. De maneira prática, podem-se elencar como formas necessárias à promoção da leitura, a partir da concepção ampla de letramento literário dos autores supracitados, as seguintes ações.

O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA TZVETAN TODOROV E A RESTITUIÇÃO DO SENTIDO LITERÁRIO

“Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (p.24)

Em seu livro *A literatura em perigo*, Todorov (2007), esboça um breve inventário sobre sua trajetória enquanto leitor e crítico literário e propõe, à luz de uma arqueologia, uma nova abordagem da literatura, considerando principalmente aquilo que ela tem a dizer à sociedade, observado mais seus sentidos e menos suas estruturas formais. Em sua abordagem arqueológica, Tzvetan Todorov discute as diferentes concepções de literatura na história ocidental, para assim, demonstrar as diferentes concepções a respeito da arte e da literatura, bem como reforçar a relação desta com os demais saberes e o mundo.

Em “A literatura reduzida ao absurdo”, capítulo em que o autor discute o ensino de literatura no nível secundário francês e compara-o a um edifício em construção que, depois de pronto, deveria se ver livre dos andaimes, já que importa mesmo o prédio, sua arquitetura e funcionalidade, fica clara o que se percebe nos estudos literários: uma manutenção dos andaimes e a transformação

destes em objeto de estudo, o que relativiza as verdades contidas nos textos literários e desvincula-os da realidade externa ou autoral que os produziu.

No formalismo-estruturalismo, Todorov questiona o ensino de literatura nas escolas e indaga sobre a ênfase deste ensino, apontando exatamente para o que nos ocorre hoje: a tendência sobre a disciplina e não sobre o objeto. Assim, é possível inferir o que se diz em:

“Os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.” (p. 26-27)

O autor aponta na obra, ainda, quanto à vocação dos professores de literatura:

“[...] não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão” (p.31)

Contudo, não descarta a utilidade da análise estrutural da obra.

Ao libertar a literatura das críticas formalistas, Todorov devolve-lhe seu caráter humanista, reconhecendo-lhe uma verdade e uma capacidade de estar no mundo: aponta para a necessidade de se resgatar parte do espírito do século XIX, que reconhecia na literatura uma verdade sobre o mundo. Para o crítico, o texto literário tem muito a dizer sobre o ser humano, por isso, defende a compreensão do texto enquanto produção inserida social e temporalmente, bem como a relação do discurso literário com outros discursos. É possível verificar essa asserção quando o autor diz:

“Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios?” (p.93)

E ainda:

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro [...] o leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero [...]” (p.76)

O que se percebe é que em outras matérias não se projetam tantas dúvidas metodológicas, em especial as denominadas disciplinas científicas. Ao nos depararmos com a necessidade de diferenciar a abordagem de estudo da literatura das outras ciências, nos interessa, então, posicioná-la como “Estudo do objeto” (como na história) e não como “Estudo da disciplina”. A pretensão de Todorov aqui é mostrar não só aos discentes, mas a qualquer indivíduo, apaixonado ou não pela literatura, que esta se propõe não somente olhar para si mesma, mas sim a incitar o homem a criar uma ponte entre seu mundo interno e seu mundo externo. Sua proposta é, finalmente, desmembrar, reorganizar a visão do estruturalismo clássico, que afastava a verdade dos textos, e postular o exame da questão literária, encarando o fato de que o texto pode admitir mais verdades, verdades estas que estão notavelmente mais próximas do mundo em que vivemos.

RILDO COSSON E A ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS LITERÁRIAS

São algumas as questões que Rildo Cosson tenta responder em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2009), onde mostra que é admissível fazer o letramento literário na escola: Como promover a leitura literária em sala de aula? Como formar alunos leitores? Como fazer com que os alunos compreendam o que leem?

Cosson escreve um livro de professor para professores, no intuito de promover o letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da literatura, por isso, defende que o processo de letramento literário é diferente da leitura literária por fruição; na verdade, esta depende daquela. Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola:

“[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (p.23)

Assim, no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária: o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma, finalmente, este precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. É por entender essa

singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Esta prática enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

Para formar o leitor literário, portanto, não basta o ensino da escrita, nem o simples acesso aos textos em atividades de fruição, nem visitas programadas à biblioteca da escola, e nem a animação da leitura, por mais prazerosas que possam ser as atividades que motivam e incentivam a leitura. É preciso ir além e promover uma aprendizagem sistematizada e sistemática da leitura literária pela qual se potencializa e diversifica o letramento literário. Em outras palavras, na escola, o letramento literário tem por objetivo desenvolver a competência literária, usando, como meio, experiências literárias diversas e diversificadas, e buscando, como resultado, a ampliação e aprimoramento do repertório literário do aluno.

Na construção de seus pressupostos teóricos, Cosson, trabalha com teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura, discutindo questões importantes como decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto, para tanto, mostra as quatro etapas da sequência básica: a motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto, etapa que se dá de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta; na introdução é feita a apresentação do autor e da obra; a leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor; e a interpretação, que, para o autor se dá em dois momentos: interior e exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p.65). Outras orientações práticas são feitas por Cosson, tais como: A sequência expandida, em que há dois momentos de interpretação. Um é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor; e a leitura compartilhada. Traduzindo esses princípios para a sala de aula, segundo o autor, o docente deve ter claro que a aprendizagem literária se faz em círculos concêntricos que começam com a leitura individual do aluno em diálogo com a obra e avançam progressivamente para a leitura em

diálogo com os colegas da turma, com os colegas e o professor, com a turma, o professor e outros leitores externos que são a crítica, a história, outros textos que também dialogaram como aquele. Dessa forma, é papel do professor de literatura promover o compartilhamento da leitura literária, fazendo da leitura privada uma leitura pública.

Com base na teoria desenvolvida pelo professor Cosson, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. A escola tem papel essencial nesse momento e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores. Leitores que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato. Afirma ele:

“Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (p.65)

A PROPOSTA COMPARTILHADA PELOS AUTORES

Em *Literatura em Perigo*, Tzvetan Todorov lamenta que o ensino de literatura tenha se perdido em métodos e aplicações de teorias em lugar da leitura das obras. Para ele, a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa “nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (p. 89). Para chegar ao sentido de uma obra, ele nos diz que “todos os métodos “são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (p. 90). Trata-se de romper as amarras burocráticas do ensino de literatura para que seja possível incursionar pelo que ela tem a dizer sobre o humano, para muito além das convenções sociais que sempre buscam silenciar tensões e distensões, colocando a sociedade no trilho do positivismo: ordem e progresso. Como se não falar do que aflige, encanta, amedronta, transcende, assombra, fosse garantia de uma vida plácida e sem conflitos.

Todorov aponta uma saída para tirar o ensino da literatura das mãos do formalismo-estruturalismo nas quais ele se encontra, ao contrário do que é feito na contemporaneidade: analisar o texto literário através de conexões dele com o mundo real e a vida contemporânea.

“As obras literárias deveriam ser lidas e discutidas antes de serem classificadas e periodizadas. Para os alunos hoje, a literatura é antes de tudo uma disciplina institucional a ser aprendida em periodização, uma matéria escolar, e não “um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (p.10)

O autor sugere que no ensino superior ensinem-se as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. Entretanto, no ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura – mas a todos – deve-se ensinar apenas as obras: o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários.

“É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios - inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*. não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.” (p. 82)

Não há consenso entre pesquisadores, especialistas do campo da literatura sobre o que deveria ser o foco da disciplina. A massificação “estruturalista” das escolas acaba por impor sempre determinada arbitrariedade para assumir determinada escolha, o que acaba por se tornar um abuso de poder. Isso nos faz concluir que esse “Totalitarismo didático” não nos permite trabalhar a literatura como um suporte que definitivamente contribui para o homem tornar-se um ser pensante. É necessário, assim, haver um processo de “recentralização” do ensino de letras dos textos, nas salas, que possam convergir com as aspirações, os anseios dos docentes, para redirecionar a recepção (que muito provavelmente será positiva) dos alunos em qualquer nível acadêmico - seja fundamental, secundário ou superior. Com o modelo “estruturalista”, perdeu-se a importância da contextualização da obra e cortou-se a relação da obra literária com o mundo.

Nesse sentido, paralelamente, Rildo Cosson, tenta responder quais são esses métodos; modos de ler na escola que nos levam ao sentido da obra. A possibilidade de resposta consiste em localizar no espaço existente entre a academia e a escola esses modos de ler, buscando organizá-los dentro de um sistema coerente com seus fins pedagógicos, no sentido de indicar as possibilidades da leitura escolar da literatura.

O ponto de encontro entre o leitor e autor, o diálogo que se trava com o outro acontece, obviamente, no texto, que, enquanto objeto de leitura, é tanto o material físico quanto a teia de sentidos que no referimos acima. A leitura do texto implica necessariamente um contexto, que é o espaço que possibilita a conversa nos termos referidos anteriormente. Sendo tudo que caminha com o texto, o contexto estabelece as coordenadas para que o leitor possa se movimentar na reconstrução do texto. Texto e contexto são permeados, ainda, pelo intertexto, que é a tradução da experiência da leitura de outros textos. Dessa forma, ler é um processo que envolve quatro elementos: autor, leitor, texto e contexto em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto. Ler literatura é estabelecer um diálogo especial, pois “a experiência da literária não

só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (p. 17). É por isso que a literatura não pode deixar de se fazer presente na leitura escolar. Ao proporcionar esse contato com o texto literário, a escola promove diferentes modos de ler literatura.

A partir da interrelação entre os elementos que compõem a leitura com seus objetos, Cosson identifica doze (12) modos de ler ou estudar a literatura: no contexto, há a leitura do *contexto-autor*. Trata-se da leitura que busca ler a obra literária tendo como contexto o autor, ou seja, é uma leitura de cunho biográfico, como é comum em um manual de história da literatura, e também aquela que busca ler na obra indícios ou elementos da vida do escritor, fazendo da obra uma escrita autobiográfica. Outra leitura é do *contexto-leitor* que acontece quando a leitura busca traçar paralelos entre a obra e o leitor ou pontos de comunhão com a história de vida do leitor, privilegiando conexões pessoais entre o texto e a experiência do leitor. O modo de ler do *contexto-texto* é aquele que explora a temática da obra, prática muito comum nos leitores voltados para temas religiosos, como acontece, por exemplo, com os textos espíritas. Há, por fim, o modo de ler do *contexto-intertexto* que objetiva ler a obra como um documento social, isto é, a obra é um meio para se conhecer ou discutir fatores e questões da sociedade. Tomando o texto como objeto de leitura, a obra literária pode ser lida pelo *texto-autor* que é a leitura voltada para o estilo do autor, as marcas de sua identidade de escrita. Há também a leitura do *texto-leitor* quando o investimento da leitura vai para a trama, as imagens sensoriais, os efeitos do texto sobre o leitor. A leitura do *texto-contexto* é aquela que analisa a materialidade da obra, observando aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outros elementos que compõem o texto. Finalmente, o modo de ler do *texto-intertexto* se ocupa da língua literária da obra, daquilo que ela diz sobre a literatura e sobre a própria forma de expressar sentidos por meio da língua enquanto um código. Na condição de objeto de leitura, o intertexto pode ser lido na relação *intertexto-autor* que é aquela em que o leitor investe na biografia intelectual do escritor, que busca o rastro das leituras de outros textos que levaram à elaboração daquela obra. O modo de ler *intertexto-texto* é o que identifica as referências a outros textos, as citações e as alusões que compõem a tessitura da obra. A leitura do *intertexto-leitor* é aquela em que a aproximação entre o texto lido e outros textos é feita a partir da história de leitura do leitor. Finalmente, o modo de ler *intertexto-contexto* visa identificar na leitura da obra os arranjos dos gêneros e dos estilos literários.

Com tal mapeamento, o professor pretendeu construir um quadro de possibilidades dos modos de ler literatura na escola, admitindo que o grande problema do ensino de literatura na sala de aula surge da dificuldade de identificar, compreender e separar esses modos de ler. Assim, com a postulação de alguns parâmetros alega que seja possível identificar o que estamos lendo quando

lemos uma obra literária. Conclui, portanto, que trata-se em primeiro lugar, de esclarecermos sempre o que estamos lendo quando lemos um texto literário.

Eis para situar pesquisas vindouras, algumas proposições a partir da articulação tecida acima, na qual foi possível estabelecer um diálogo, num estudo comparativo, de dois literatos da prática literária. Suas asserções, ainda que não esgotem o tema das muitas possibilidades de leitura do texto literário dentro e fora da escola, promovem uma melhor visualização do quadro da questão levantada. Foi possível ainda, reter em suas teóricas, novas práticas pedagógicas e horizontes a se pensar a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo, fundamentada nas reflexões de Rildo Cosson, demonstra que a leitura literária na escola é um processo dialógico que envolve a interação entre autor, leitor, texto e contexto, mediados pelo intertexto. Essa relação não se limita à decodificação do material físico (o livro), mas se expande para a construção de sentidos, na qual o contexto histórico, social e cultural, assim como as experiências prévias de leitura (intertexto), desempenham um papel fundamental. A escola, como espaço privilegiado de mediação, deve organizar metodologias de leitura que transcendam a abordagem instrumental, favorecendo um encontro significativo entre o estudante e a obra. Como aponta Cosson, a literatura permite não apenas conhecer a vida pela experiência do outro, mas também ressignificar a própria existência por meio do diálogo com o texto. Portanto, a prática pedagógica deve priorizar estratégias que integrem texto, contexto e intertexto, de modo a formar leitores críticos e sensíveis, capazes de atribuir sentido à obra e de estabelecer conexões com outras leituras e vivências. Assim, conclui-se que a leitura literária na escola, quando concebida como um ato dialógico e contextualizado, cumpre sua função formativa plena: não apenas como ferramenta de aprendizagem, como espaço de construção de subjetividades e de diálogo com o mundo.

O problema relacionado ao ensino de literatura também está direcionado ao modo como se trabalha com os livros que são escolhidos. Não basta escolher o momento certo de trabalhar esta ou aquela obra, é fundamental criar métodos que sejam eficientes e motivadores para se trabalhar com livros literários. Para tanto, as atenções da escola não devem estar voltadas para os objetos lidos, mas para a maneira como o ato de ler está sendo incentivado pelos professores e executado pelos alunos. A escola, por conseguinte, precisa pensar constantemente no ensino de leitura, nos modos de leitura e nas suas possibilidades, e Cosson (2009) e Todorov (2007), nesse sentido, propõem a realização de um ensino significativo de literatura, estritamente atrelado às práticas (atuais e sempre

objeto de análise, em mutação constante), que para isso, dissertam um dos modos de conceber estas.

Ainda sobre a análise literária, Cosson (2014, p. 29) entende que “toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”. Para ele, essa análise, “[...] quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. E nesse contexto se inclui o desenvolvimento do gosto pela leitura, que requer da instituição escolar não apenas um ensino pragmático das habilidades de decodificação, requer, acima de tudo, a utilização de práticas e condutas suficientes para viabilizar a formação de leitores que sejam dotados de autonomia e discernimento para aprimorar e diversificar suas leituras e compreender a realidade social da qual fazem parte.

Cabe, portanto, ao ensino, instrumentalizar os estudantes através da análise literária para que eles sejam capazes de pavimentar seus próprios caminhos rumo a uma compreensão coerente dos textos que leem, com a expectativa de que a partir daí reinventem seus próprios caminhos, desenvolvendo gostos cada vez mais variados de leitura, dentro e fora da escola.

Como disse com propriedade Rildo Cosson, num estudo exclusivamente destinado ao letramento literário e suas implicações da vida do professor e do estudante:

“[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia.

É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária (...) não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.” (p. 120)

É nessa acepção que literatura e educação – esta última, também espaço de liberdade – se encontram, e se entrecruzam, no interesse comum de formar, informar e, numa conotação plena de valores positivos, de-formar o cidadão, pois se trata de “deformá”-lo para uma participação ativa na sociedade, que Todorov, num dos livros mais confessionais que escreveu sobre sua relação com a literatura, dizia:

[...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (p. 76)

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Literatura: modos de ler na escola**. O cotidiano das letras. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GHEDIN, E.; LEITE, Y.; ALMEIDA, M. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, M. **Leitores e leitura escolar nos estudos literários**. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). *Literatura & Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 61- 74.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2010.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1997.
- RANKE, M.; MAGALHÃES, H. **Breves considerações sobre fruição literária na escola**. *Entreletras – Revista do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, v. 3, p. 47- 61, 2011.
- SILVA, M. **Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura**. *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.
- SOARES, Magda. **A Escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: ZILBERMAN, R. *Literatura, escola e leitura*. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibipex, 2010.

CAPÍTULO 9

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS NO PARANÁ¹

Fernanda de Cássia Miranda²

Luís Renato Dias Petry³

INTRODUÇÃO

Antes de abordarmos sobre as propostas de formação continuada em serviço voltadas aos professores de Língua Inglesa da educação básica do estado do Paraná, convém tecermos algumas considerações preliminares acerca da Língua Inglesa, como status de língua franca global em tempos contemporâneos e sua conexão com movimentos de globalização. Nesse sentido, é importante mencionar que a política linguística de determinada comunidade é constituída, nas palavras de Spolsky (2009), a partir de quatro condições interdependentes, a saber: 1. uma ideologia nacional; 2. a hegemonia da língua inglesa no processo de globalização; 3. a atenção nacional para os fenômenos sociolinguísticos e, por fim, 4. o crescente interesse pelos direitos linguísticos das minorias.

Dentre esses aspectos citados por Spolsky (2009), vamos iniciar nossas discussões no primeiro momento dessa seção, sobre a hegemonia da Língua Inglesa no processo de globalização e aos seus fenômenos sociolinguísticos, já

-
- 1 Artigo inicialmente elaborado para a disciplina de Comunicação Transnacional e Ensino-aprendizagem de Línguas, ministrada pela Professora Pós-Doutora Telma Nunes Gimenez no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL).
 - 2 Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP/CJ) e Doutoranda em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). E-mail: fecmiranda@uenp.edu.br.
 - 3 Docente de Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR). Doutorando em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). E-mail: luisrenato.petry10@uel.br.

que a referida língua tem sido debatida por vários teóricos pela sua expansão e sua diversificação de usos transfronteiriços, além de não ser novidade para ninguém que o inglês atualmente ocupa, mais do que qualquer outro idioma, posição de destaque mundial conforme enfatizado por autores no campo de estudos da linguagem. David Crystal, por exemplo, reflete sobre o caráter mundial da língua inglesa, afirmando que:

A língua inglesa já se tornou uma língua mundial, em virtude do progresso político e econômico obtido pelas nações falantes desse idioma nos últimos 200 anos, [...] O inglês é utilizado como língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 países, e tem um lugar de destaque em outros 20. Da mesma forma, é dominante ou bem estabelecido em todos os seis continentes (Crystal, 1997, p. 360, tradução nossa)⁴.

O tom triunfalista de Crystal também pode ser notado em Leffa (2001), que já trazia estatísticas que apontam o inglês como a língua de trocas sociais e das relações em tempo real:

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos (Leffa, 2001, p. 121).

Semelhante consideração empreende Ortiz (2006, p. 14) ao se referir à desnacionalização da língua inglesa:

Mundializado, ele (o inglês) se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo.

Mas como a língua oriunda do contato de diversas tribos numa ilha da Europa alcançou tal condição? De acordo com Jenkins (2003), a expansão da Língua Inglesa nos tempos contemporâneos pode ser discutida sob três

4 No original: English has already become a world language, by virtue of the political and economic progress made by English-speaking nations in the past 200 years, [...] English is used as official or semi-official language in over 60 countries, and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well established in all six continents (Crystal, 1997, p. 360).

categorias distintas de usuários do inglês, os quais utilizam esse idioma como: 1) língua nativa; 2) segunda língua; e 3) língua estrangeira.

Segundo a autora, os usuários da Categoria 1 são os falantes dos países que são conhecidos pelas bases culturais e linguísticas tradicionais da Língua Inglesa, como o Reino Unido e os Estados Unidos, com aproximadamente 350 milhões de falantes. A segunda categoria, também com o mesmo número aproximado de falantes, compreende usuários de territórios que foram outrora colonizados pelo Império Britânico. Na Categoria 3 estão os usuários que provavelmente irão empregar o inglês com outros falantes não-nativos.

A categorização de Jenkins (2003) guarda semelhanças com a teorização de Kachru (1985), que concebe o processo de expansão da Língua Inglesa a partir de três círculos concêntricos: o Círculo Interno ou Círculo Central (*Inner Circle*), onde o inglês é falado como língua materna (Inglaterra, EUA, Austrália, etc.), o Círculo Externo (*Outer Circle*), onde o inglês opera como segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros, e o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*), que compreende as nações que reconhecem o inglês como língua internacional (ILI) e onde se estuda o idioma como língua estrangeira (ILE). Este último círculo abrange o Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito, Rússia, dentre outros, sendo, certamente, o que detém o maior número de potenciais falantes (embora nem todos os habitantes desses países falem inglês).

A partir desses dados, vemos que o inglês é falado pela sua maioria pelos chamados falantes não nativos, porém, apesar da superioridade numérica desse grupo, ainda há uma forte tendência a supervalorizar as variedades linguísticas e as manifestações culturais de prestígio de países do Círculo Interno, e por se fortalecerem com as vinculações entre inglês e globalização.

Ao falarmos de inglês e globalização, de refletirmos se tal movimento reitera sua hegemonia, convém destacarmos alguns estudos sobre sua natureza favorável ou não à globalização, de acordo com Held e colaboradores (1999):

a) Hiperglobalista: a homogeneização é resultado da globalização, na qual a economia do mercado global está se tornando transacional, resultando em uma nova ordem social, política e econômica mundial;

b) Cética: os governos nacionais assumem a condição de donos do poder por regularem o comércio e a política, e a interdependência opera em níveis superficiais; neste caso, não há real interdependência e estados nacionais funcionam autonomamente, ainda que proclamando-se favoráveis à globalização;

c) Transformacionista: em oposição à perspectiva cética, a transformacionista define a globalização como a força motriz nas transformações sociopolíticas cruciais, não atendendo exclusivamente os interesses norte-americanos, nem mesmo simplesmente aos interesses de outras nações ricas.

Nesse sentido, não teria fundamento temer a homogeneidade e a uniformidade cultural, pois a globalização traria alterações socioculturais significativas, em fluxos constantes entre o local e o global.

Para Dewey (2007), essas perspectivas sugerem diferentes modos de se abordar a perspectiva do Inglês como Língua Franca (doravante ILF). Na perspectiva hiperglobalista podem ser incluídas discussões sobre o imperialismo linguístico (Phillipson, 1992) e noções da hegemonia da língua inglesa, e na cética, o ensino centrado nas normas do falante nativo poderia ser revisto. Segundo ele, o ILF se encaixa na transformacionista, que ressalta a interconectividade do local com o global, indo ao encontro das suas propostas.

Após uma breve discussão sobre o inglês e sua conexão aos movimentos de globalização, comentaremos, a seguir, sobre os fenômenos sociolinguísticos da língua inglesa, que conforme Spolsky (op cit), está atrelada à política linguística de uma comunidade, e nos quais as pesquisas sobre o ILF estão atreladas a essa natureza.

A perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) tem sido alvo de interesse de diversos teóricos da área da Linguística Aplicada, gerando inclusive algumas divergências sobre o ILF ser uma outra variedade do inglês ou uso. Convém mencionar que a nomenclatura *lingua franca* refere-se à condição de uma língua de contato e comunicação entre membros de grupos linguisticamente distintos, sendo uma “língua auxiliar, língua do comércio e jargão comercial” (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011).

Entre algumas diferentes abrangências, a denominação foi adotada para se referir à língua utilizada na região do Mar Mediterrâneo do século XIV ou antes desse período. Exerceram essa função, o português, nos séculos XV e XVI, o francês, a partir do século XVII, e o alemão, durante os séculos XIX e XX. Observa-se que a existência de uma língua franca, uma língua adotada como língua comum entre falantes de línguas nativas diferentes, não é, portanto, um advento do século XXI (Friedrich, 2010). Estudos sobre essa “nova” realidade abordam não só a sua conceituação, mas também suas implicações pedagógicas, dentre as quais figura, naturalmente, como essa língua tem sido tratada nos recursos didáticos e de formação continuada, foco desta pesquisa.

Em 2001, Bárbara Seidlhofer assim definia o inglês como língua franca:

Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos (Seidlhofer, 2001, p. 146, tradução nossa).⁵

5 No original: An additionally acquired language system that serves as means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other

No ano de 2004, a mesma autora enfatizava que 80% das trocas linguísticas nas quais o inglês é empregado como segunda língua ou língua estrangeira, não abrangiam nenhum falante nativo. No entanto, a autora ressignifica essa premissa no ano seguinte, ao admitir que falantes nativos também participam dessas interações, apesar de seus estudos se concentrarem nas características linguísticas dos falantes não-nativos. Neste sentido, seu conceito sobre ILF é reelaborado: “Por isso, prefiro pensar o ILF como qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha, e muitas vezes a única opção” (Seidlhofer, 2011, p. 7).

Jennifer Jenkins também oferece suas contribuições acerca da definição do Inglês como Língua Franca, ao mencionar que “[...] Não importa de qual Círculo viemos: de acordo com uma perspectiva ILF todos nós precisamos fazer ajustes para a nossa variedade local quando participamos da comunicação em ILF” (Jenkins, 2009, p. 372).

Esses ajustes tornam a língua mais híbrida e mais mestiça: “(...) a sua composição plural, então, claramente, exemplifica um aspecto intrínseco e fundamental das línguas francas: sua natureza híbrida” (Jenkins, 2007, p. 1). ILF, neste caso, representa uma visão de língua totalmente desatrelada da noção de purismo linguístico. Essa heterogeneidade patente é também reconhecida por Rampton (1990) e Kramsch (1998; 2001), ao mencionarem que fazemos parte de vários grupos distintos, desde a família e contexto educacional até aqueles definidos pela classe social, região, idade, gênero, etnicidade etc. Assim, nas nossas interações com interlocutores, ocorrerão sempre mudanças e adaptações linguísticas por parte dos usuários envolvidos, resultando, portanto, em variedades linguísticas cada vez mais permeadas por várias culturas e subculturas.

Além disso, a perspectiva do ILF abrange as seguintes premissas principais: (a) o uso do inglês por falantes não nativos como um modelo legítimo e apropriado para pedagogia; (b) comunicação como negociação e envolvendo multimodalidade; e (c) multilinguismo primeiro e depois o inglês (Matsumoto; Kimura, 2024). Duboc e Siqueira (2020) também nos convidam a refletir sobre o que podemos aprender e encaminhar a perspectiva do ILF num pensamento decolonial sobre nossas pesquisas acadêmicas.

Em se tratando de suas implicações educacionais, alguns teóricos têm feito proposições sobre como inserir o ILF em âmbito escolar. Gimenez (2009, p. 8), por exemplo, propõe algumas iniciativas, a saber:

but which is not the native language of either- a language which has no native speakers (Seidlhofer, 2001, p. 146).

1. Necessidade de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas;
2. Ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas;
3. Menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo;
4. Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem;
5. Conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais;
6. Articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária;
7. Inclusão de perspectivas críticas no seu aprendizado.

Sung (2013) também considera as pesquisas em ILF e suas implicações educacionais, porém, nos chama a atenção sobre quais variedades da língua inglesa deveríamos ensinar e o que pode ser relevante para os aprendizes:

Assim, enquanto houver espaço para a consciência da variedade linguística no ensino de inglês, é importante levar em conta o que é muitas vezes visto pelos alunos de Inglês como o principal objetivo da aprendizagem de línguas, ou seja, o domínio das formas de Inglês que são considerados amplamente aceitáveis e de fácil compreensão pela maioria dos falantes de ILF e do inglês do falante nativo no mundo todo. Também é importante que os professores possam apresentar a variedade linguística, de tal forma que promova o respeito à diversidade e ao uso do ILF e incentive reflexões interculturais entre os aprendizes de Inglês (Sung, 2013, p. 351, tradução nossa).⁶

Outro aspecto atrelado ao ILF é a interculturalidade. Dentre algumas definições, a interculturalidade é entendida como a descrição das “relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de se enriquecerem mutuamente e contribuírem para uma maior plenitude humana” (Estermann, 2010, p. 33).

Sob o prisma das premissas do ILF, da Interculturalidade e de suas influências pedagógicas, concordamos também como o que Siqueira e Barros (2013) mencionam sobre o papel do(a) professor(a) de línguas estrangeiras modernas e/ou adicionais, como um profissional com consciência intercultural crítica, ou seja, um professor de línguas interculturalmente sensível seria um profissional com consciência intercultural crítica, orientado por uma perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) e disponível a ressignificar sua prática

6 No original: Thus, while there is a place for enhanced awareness of language variation in ELT, it is important to take into account what is often seen by learners of English as the primary goal of language learning, i.e. mastering the forms of English that are considered widely acceptable and easily understood by the majority of ELF and ENL speakers worldwide. It is also important that teachers can introduce language variation in such a way that it fosters respect for diversity and variation in ELF use and encourages intercultural reflections among learners of English (Sung, 2013, p. 351).

docente a descentralizar-se de pressupostos tradicionais e limitados pelo ensino tradicional de línguas, especificamente, do ensino tradicional e obsoleto de Língua Inglesa.

Assim como demos um ponto de partida no presente trabalho tecendo reflexões sobre o papel do inglês no mundo atrelado aos processos de globalização, os usos do inglês na contemporaneidade entendido como a perspectiva do ILF, num viés sociolinguístico e com algumas reflexões sobre suas implicações pedagógicas, seguimos em outro momento com a apresentação dos três principais programas de formação continuada em serviço para professores de inglês no estado do Paraná, e se essas propostas de Língua Inglesa têm sido contempladas ou não sob a perspectiva do ILF e da Interculturalidade.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADOS AOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PARANÁ

A formação continuada em serviço é uma política da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) voltada à qualificação dos profissionais, com foco na prática de ensino e no aprofundamento de conhecimento nas áreas específicas, compreendendo aperfeiçoamento e atualização. Esses dois últimos itens se concretizam por meio de cursos e programas de pós-graduação ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com a Seed nas seguintes modalidades: encontros pedagógicos, congressos, seminários, fóruns, teleconferências, feiras, grupos de estudos e grupos de trabalho em rede, entre outros (Paraná, 2025). A partir desse contexto, apresentamos na sequência os três principais programas de formação continuada em serviço em atual desenvolvimento ofertados aos professores de Língua Inglesa do Paraná.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)

Idealizado pela Lei complementar n.º 103/2004 e implantado efetivamente no ano de 2007, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é voltado aos professores de todos os componentes curriculares, realizado em parceria com diversas IES estaduais e federais presentes no estado do Paraná, e com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), com atividades desenvolvidas presencialmente e a distância. De acordo com Lopes (2020), o objetivo desde o início foi o de produzir progressões na carreira docente e melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do estado do Paraná. Esse programa assumiu os princípios orientadores a seguir, a partir do Documento Síntese do PDE (2007):

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de Ensino Superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (Paraná, 2007, p. 12-13).

O programa passou por transformações nos últimos anos e o último edital de seleção para o ingresso foi lançado no ano de 2024. O processo de seleção vem ocorrendo de dois em dois anos e é gerenciado pela SEED em parceria com o Instituto Consulplan⁷, responsável por organizar concursos públicos, vestibulares, processos seletivos e avaliações educacionais. No formato atual, o professor cursista do PDE não se afasta de suas atividades laborais, assim como acontecia nos anos iniciais da concepção do programa.

As atividades desenvolvidas são a distância, promovidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) ou SEED, excetuando-se as atividades de implementação do projeto e formações realizadas pelo professor PDE, que podem vir a ser on-line ou de forma presencial. Para os professores titulados selecionados, ou seja, para os que já possuem os cursos de mestrado ou doutorado, há a possibilidade de requerer o aproveitamento parcial de suas titulações *stricto sensu*. Dessa forma, esses docentes serão dispensados das atividades das IES, porém, quando convocados pela SEED, deverão desenvolver atividades ou elaborar materiais para a SEED, de acordo com o Edital n.º 138/2024 - GS/SEED.

As IES parceiras do PDE 2025 no Paraná são: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

De acordo com informações presentes no sítio eletrônico da Universidade Virtual do Paraná⁸, a formação direcionada aos professores selecionados trata-se de uma proposta que busca trabalhar com a gestão de ambientes de aprendizagem a partir do contexto de sala de aula, em interação com outros

⁷ Disponível em: <https://institutoconsulplan.azurewebsites.net/index.aspx> - Acesso em: 18 jul. 2025.

⁸ Disponível em: <https://www.uvpr.pr.gov.br/pdeesp/> - Acesso em: 18 jul. 2025.

espaços de aprendizagem. O curso, que configura-se como uma especialização *lato sensu* em formato on-line, é formado por 13 disciplinas distribuídas em 420 horas a serem realizadas no período de 2 anos. Os objetivos do curso são:

1. Formar os professores da Educação Básica do ensino público do Estado do Paraná na gestão de ambientes de aprendizagem, na sala de aula, em interação com outros espaços de aprendizagem.
2. Compreender as concepções e metodologias dos documentos curriculares do Estado do Paraná em correlação com a gestão de diversos ambientes de aprendizagem.
3. Articular elementos da teoria e da prática pedagógica na compreensão do papel do professor, do estudante e da aula no processo de ensino e de aprendizagem;
4. Compreender a concepção de metodologias ativas e inventivas, elementos potencializadores da aprendizagem dos estudantes na interação com o professor.
5. Avaliar as potencialidades das ferramentas educacionais disponíveis e a assertividade das estratégias de implementação no contexto escolar.
6. Desenvolver atividades que favoreçam a criação de boas práticas didático-pedagógicas para os ambientes de aprendizagem.

Assim, a partir das informações apresentadas nos veículos oficiais, a proposição da especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem deve ser dinâmica e que envolva diversas abordagens pedagógicas, em diferentes tempos e recursos digitais, amparados por um processo comunicacional que promova interações pedagógicas, tecnológicas e digitais com os objetivos de aprendizagem.

Apresentamos na sequência, informações sobre os Formadores em Ação.

FORMADORES EM AÇÃO - GRUPO DE ESTUDOS (GE)

A formação continuada em serviço Formadores em Ação - Grupo Estudos (GE), foi lançada pela SEED em 2020. Porém, somente em 2021 foi iniciada a oferta de formação do componente curricular de Língua Inglesa aos professores. O GE, desde a sua concepção, tem a missão de promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes por meio de formação continuada pautada na valorização de saberes e troca de experiências entre os profissionais da educação do Paraná.

A partir das informações apresentadas no sítio eletrônico dos Formadores em Ação⁹, esse modelo de formação continuada tem como objetivos: contribuir para o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do estado do Paraná; proporcionar aos docentes do estado do Paraná formação continuada, envolvendo tecnologias e metodologias ativas integradas ao currículo; e desenvolver

⁹ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao - Acesso em: 02 ago. 2025..

trabalho colaborativo entre os cursistas, processo de tutoria, feedback contínuo, explorando a realidade escolar de cada participante, valorizando o saber docente (Paraná, 2025).

De maneira geral, o curso Formadores em Ação oferece 74 temáticas, considerando todos os componentes curriculares atualmente disponíveis. Desde 2024, as temáticas disponíveis para formação em língua inglesa são: 1. Língua Inglesa (disponível para professores do Ensino Fundamental e Médio, supridos e atuantes no componente Língua Inglesa); 2. Trilha de aprendizagem *Tracking the World of Work* (disponível para professores do 3º ano do Ensino Médio, supridos e atuantes no componente Língua Inglesa); e 3. Desenvolvendo a fluência na Língua Inglesa com a plataforma Inglês Professor (disponível para professores do Ensino Fundamental e Médio, supridos e atuantes no componente Língua Inglesa ou em outros componentes curriculares).

A partir da análise das ementas de 2024 e 2025 das temáticas relacionadas à Língua Inglesa no GE, as propostas das 3 jornadas durante o ano letivo são: análise e avaliação de concepções, metodologias e ferramentas educacionais relacionadas aos documentos curriculares vigentes, bem como a elaboração e implementação de estratégias assertivas para potencializar a aprendizagem dos estudantes nos diversos contextos da rede estadual; reconhecimento da importância da Língua Inglesa no mundo globalizado, bem como a valorização e ampliação de horizontes da prática pedagógica do professor do componente Língua Inglesa (Paraná, 2025).

Em relação à organização do GE, destacamos algumas características que são comuns em todas as temáticas de Língua Inglesa mencionadas: oferta de três Jornadas durante o ano letivo, uma por trimestre. Cada uma delas apresenta certificação via Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação (SICAPE) com carga horária de 40 horas; a avaliação é composta pela participação semanal de encontros síncronos via Google Meet com professores formadores, realização de 2 aulas ao vivo semanais, de 40 minutos cada, no recurso Inglês Professor e a implementação, e posterior apresentação, de uma proposta de intervenção relacionada ao contexto educacional do docente.

O número de aulas ao vivo que devem ser realizadas a cada Jornada pode variar entre 11 a 18, de acordo com as ementas dos cursos do GE dos anos de 2024 e 2025. Metodologias ativas e estratégias crítico-reflexivas são sempre apresentadas, estimuladas e avaliadas durante todo o curso.

Na sequência, apresentamos o Programa Inglês Paraná com ênfase no recurso educacional digital Inglês Professor.

PROGRAMA INGLÊS PARANÁ

A SEED lançou, no ano de 2021, o recurso educacional digital Inglês Paraná, recurso da escola on-line de idiomas EF - Education First. Esse recurso foi utilizado por todos os anos do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio e Profissional. O objetivo principal desse recurso, desde o seu início, foi o de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa pelos estudantes da rede estadual e oferecer também uma ferramenta de formação continuada em serviço para os professores de inglês do Paraná. Em 2023, foi lançado o recurso educacional digital Inglês Professor, proveniente da escola on-line de idiomas English Central. No ano de 2024, a SEED criou o Programa Inglês Paraná, composto por dois recursos educacionais digitais: Inglês Paraná e Inglês Professor.

No ano de 2025, um novo recurso educacional digital foi lançado e o Programa Inglês Paraná ganhou uma nova configuração, contando com três recursos: 1. Inglês Paraná Teens, da English Central (voltado para as turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental); 2. Inglês Paraná High, da EF - Education First, utilizado desde 2021 (voltado aos estudantes do 9º ano e das 1ª, 2ª, 3ª séries do Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos - EJA); e 3. Inglês Professor, também da English Central e utilizado desde 2023 (voltada aos professores de Língua Inglesa e outros componentes que são cursistas do GE).

De acordo com informações presentes nos sítios eletrônicos do Programa Inglês Paraná (Paraná, 2025), seu objetivo geral é oferecer cursos on-line completos de Língua Inglesa para estudantes e professores, e que seguem o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), contemplando habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2017), Referencial Curricular do Paraná (2018) e objetivos de aprendizagem previstos em cada etapa do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (2021). Neste trabalho, daremos ênfase ao recurso Inglês Professor, utilizado como instrumento avaliativo dos professores cursistas do GE e como umas das principais ferramentas de apoio na formação continuada em serviço dos professores de Língua Inglesa.

O Inglês Professor é um curso autoinstrucional (*self study*), personalizável de acordo com a necessidade do cursista e com aulas ao vivo com professores oriundos de países onde o inglês é falado como primeira ou segunda língua (Paraná, 2025). Além das aulas ao vivo, há diversos recursos que podem ser utilizados para o aperfeiçoamento, tais como: vídeos com assuntos variados e atuais, cursos de inglês para negócios, mídia, inglês para socialização, viagem, inglês acadêmico, *kids*, preparação para testes (*TOEFL Review*, *TOEFL Speaking*

Course, IELTS Speaking Course, OPI Review e TOEIC Speaking Review), gramática, comunicação, além de exercícios de vocabulário e pronúncia.

Apresentamos na sequência, algumas considerações sobre os programas mencionados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ E O ILF

Percebemos grandes transformações ao analisarmos a trajetória do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) desde a sua efetiva implantação em 2007, principalmente, com a transição de governos estaduais com diferentes perspectivas sobre a formação continuada em serviço de professores da educação básica. As contribuições do programa para a formação de professores são inegáveis, principalmente para os de inglês, e seus reflexos em suas práticas em sala de aula e na aprendizagem dos estudantes.

Sobre o PDE, Audi (2020) afirma, a partir dos resultados de sua pesquisa de mestrado, que este tipo de formação continuada destaca-se por sua excelência em (re)aproximar a escola pública e a universidade, ao trazer o professor de volta ao universo acadêmico, bem como torná-los produtores de conhecimento localmente situado, por meio da interação com outros professores e com seus próprios alunos para a produção de materiais didáticos e outros produtos educacionais. Audi ainda destaca que os professores-PDE conferem vários e distintos sentidos ao programa, tais como: “espaço de aprendizagem significativa para suas práticas pedagógicas; (re)significação de seus alunos; e, consequentemente, (re)significação de suas próprias identidades, entre outros” (Audi, 2020, p. 195).

Ao retomarmos a proposta geral do PDE em 2025, que busca trabalhar com a gestão de ambientes de aprendizagem a partir do contexto de sala de aula em interação com outros espaços de aprendizagem, deparamo-nos com espaços e possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos e propostas de intervenção ideais para o trabalho com o ILF, partindo da formação continuada de professores de Língua Inglesa, com reflexos em diferentes contextos educacionais, de forma presencial ou on-line. A partir da orientação e supervisão dos professores orientadores das IES envolvidas, há espaço para a superação de lacunas nas produções acadêmicas voltadas à educação básica, contemplando o ILF e a interculturalidade para o ensino de Língua Inglesa.

Em relação às formações ofertadas pelo GE dos Formadores em Ação, reconhecemos seu crescimento e avanço nos últimos anos em relação à troca de saberes, aprendizagem entre pares, à oferta de temáticas e turmas. Porém, apesar dos conteúdos das ementas dos anos de 2024 e 2025 analisadas enfatizarem a

importância da Língua Inglesa no mundo globalizado, da comunicação eficaz em inglês, e da ampliação de horizontes e enriquecimento significativo da prática pedagógica dos professores, o ILF é mencionado em alguns momentos de forma discreta, com apresentação teórica e ligação com a prática escolar ainda bastante superficiais. Assim, sugerimos a necessidade e importância desse aprofundamento teórico, bem como sua aplicabilidade na prática do ensino de Língua Inglesa como língua franca.

Ao considerarmos a terceira proposta de formação continuada em serviço apresentada neste trabalho - o Programa Inglês Paraná, com ênfase no recurso educacional digital Inglês Professor, visualizamos um grande avanço no desenvolvimento da fluência dos professores em língua inglesa se comparado às propostas anteriores semelhantes da SEED, principalmente atrelado à realização semanal de aulas ao vivo com professores que têm o inglês também como língua oficial de seu país de origem.

Esse recurso, por meio de aulas individuais e em grupo, oferece aos professores a oportunidade de, além de desenvolver aspectos linguísticos, participar de trocas culturais, reforçando a interculturalidade e demais aspectos do Inglês como Língua Franca. O Inglês Professor apresenta e reconhece a língua inglesa como língua global, suas variedades ao redor do mundo e os diferentes sotaques. Apesar do recurso oferecer diversas possibilidades e diferentes aspectos metodológicos para o aprendizado da língua, não encontramos explicitamente conteúdos que apresentem o inglês na perspectiva do ILF.

Assim, como o recurso está atrelado ao GE dos Formadores em Ação nas 3 temáticas conectadas à Língua Inglesa, sugerimos que seja utilizado visando o desenvolvimento do ILF e o aprofundamento de questões interculturais para que esses aspectos sejam também contemplados em sala de aula no ensino da Língua Inglesa, superando uma visão tradicional de ensino que considera uma única norma linguística e cultural, promovendo uma abordagem mais inclusiva, adaptada às necessidades de alunos e professores em uma perspectiva global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos o quanto a Língua Inglesa e a globalização andam de mãos dadas, e dependendo do prisma de alguns movimentos, a expansão do inglês ao redor do mundo pode ser benéfica ou não. Nesse aspecto, recorreremos brevemente nesta última parte desta pesquisa ao artigo de Finardi (2022), no qual a autora refere-se ao inglês global que poderia ser associado à hidra, um monstro ou serpente da mitologia grega com várias cabeças, morto por Hércules; ou ao Tiranossauro Rex, que corroboraria com o imperialismo linguístico do inglês e, por fim, ao Arenque Vermelho, que trata-se de um peixe vermelho e que

é algo que desvia ou distrai a atenção de algo, principalmente das desigualdades que podem ser causadas pela globalização.

Num aspecto mais otimista, a perspectiva do ILF vem como uma maneira de repensar o ensino de inglês tradicional e nos convida também a termos uma visão mais crítica se ainda perpetuamos a colonialidade do inglês, suas variedades linguísticas e culturais de prestígio referentes aos países do Círculo Interno, ainda fortemente arraigadas, de forma a repensarmos a nossa prática docente e ao tratamento que damos aos materiais didáticos e recursos educacionais digitais, por exemplo.

Contemplando esse viés, propomos, então, também apresentar algumas propostas de formação continuada em serviço do Estado do Paraná e de que forma a língua inglesa está inserida nelas, e sobre as possibilidades de a perspectiva do ILF e da Interculturalidade fazerem parte delas, sendo que com a breve análise feita, identificamos poucas e discretas ocorrências nas propostas educacionais.

Assim, esperamos que o presente trabalho contribua, mesmo que singelamente, com uma pequena iniciativa para termos um olhar mais atento, tanto às implicações pedagógicas quanto às proposições das atuais e futuras formações continuadas para a educação básica do estado do Paraná, visando uma ressignificação de olhar para o inglês que queremos e que possa promover quebras de paradigmas estabelecidos há tempos pelo ensino do inglês por um viés tradicional e inquestionável.

REFERÊNCIAS

AUDI, L. C. C. Impactos do PDE sobre a formação de professores de inglês. In: RAMOS, S. G. M. (org.); et al. **Formação continuada de professores de língua inglesa no Paraná: o PDE em foco**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 161-202.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: CUP, 1997.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, D. S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Questionis**, v.20, 2020.

ESTERMANN, J. **Interculturalidad: vivir la diversidad**. La Paz: Instituto

Superior Eucuménico Andino de Teologia, 2010.

FINARDI, K.R. Global English: Neither a “Hydra” nor a “Tyrannosaurus Rex” or a “Red Herring” but an Ecology of Approaches Towards Social Justice. **Education and Linguistics Research**. 2022, Vol. 8, No. 2. Disponível em: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/elr/article/view/20244/15655> - Acesso em: 14 jan. 2025.

FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, 2010, p. 20 -30.

GIMENEZ, T. Antes de Babel: inglês como língua franca global. In: ENCONTRO DE LETRAS: LINGUAGEM E ENSINO - ELLE, 7., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J. **Global transformations: politics, economics and culture**. Cambridge: Polity Press, 1999.

JENKINS, J. The historical, social and political context. In: JENKINS, J. **World Englishes: a resource book for students**. London: Routledge, 2003.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. In: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Eds). **World Englishes – problems, properties and prospects**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 368-384.

JENKINS, J; COGO, A.; DEWEY, M. State-of-the-art article: review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001.

MATSUMOTO, Y.; KIMURA, D. “Towards equitable multilingualism: promoting transdisciplinary, collaborative dialogue between English as a lingua franca and translanguaging”. **Educational Linguistics**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/eduling-2023-0012> - Acesso em: 14 jan. 2025.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2007_a_2012/documento_sintese_2007.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_inglesa_2021_anos finais.pdf . Acesso em: 14 jan. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Editai n.º 138/2024 - GS/SEED**. Paraná, 2024a. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuiid=@gtf-escriba-seed@5c46b6b8-a334-4510-8493-e798b5c9452a&emPg=true> - Acesso em: 01 ago. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Formadores em Ação - Temáticas 2024: Ementas**. Paraná, 2024b. Fonte: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2024_ementas - Acesso em: 01 ago. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Formadores em Ação - Grandes números 2025**. Paraná, 2025a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao - Acesso em: 01 ago. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Formadores em Ação - Temáticas 2025: Ementas**. Paraná, 2025b. Fonte: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2025_ementas - Acesso em: 01 ago. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Plataformas Educacionais**. Paraná, 2025c. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais - 01 ago. 2025.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the “native speaker”: expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, B. A description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, 11(2), 2001.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Ed. OUP, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. **Por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca**. Estudos Linguísticos e literários. n° 48, jul-dez 2013, Salvador, p. 5-39.

SPOLSKY, B. Towards a theory of language policy. In: SPOLSKY, B. (Ed.). **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 1-9.

SUNG, C. C. M. English as a Lingua Franca and English language teaching: a way forward. **ELT Journal Volume**, 67/3 July 2013. p. 350-353.

CAPÍTULO 10

NEURODIVERSIDADE EM SALA DE AULA: O ENSINO DE INGLÊS COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO COGNITIVO NO TDAH

Ítalo Yuri Assis¹
Joagda Rezende Abib²

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição complexa, multifacetada e de grande relevância para o campo educacional, uma vez que afeta diretamente o modo como o indivíduo processa informações, organiza tarefas e interage com o ambiente. Caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH transcende a esfera médica e se insere de forma contundente nos debates sobre inclusão, práticas pedagógicas e desenvolvimento integral do estudante. Embora seja frequentemente associado à infância, é um transtorno que acompanha o sujeito ao longo de toda a vida, manifestando-se de maneiras distintas em cada fase, com impactos significativos no desempenho acadêmico, na autorregulação emocional e na construção da autoestima.

Na escola, esses desafios se traduzem em dificuldades para manter o foco, seguir instruções sequenciais e lidar com a pressão de métodos avaliativos rígidos. Não obstante, compreender o TDAH apenas pela ótica das limitações é reduzir o potencial de aprendizado de uma parcela significativa de alunos. O avanço das pesquisas nas áreas da neurociência e da psicopedagogia tem permitido não apenas identificar os mecanismos cerebrais envolvidos, mas também propor estratégias de ensino que valorizam a diversidade de estilos de aprendizagem, o estímulo à curiosidade e a mediação adequada.

1 Graduando do curso de Letras Português Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: italoassis99@outlook.com.

2 Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores. E-mail: joagda.abib@uenp.edu.br.

Ao abordar as especificidades do TDAH na educação, este capítulo se propõe a ir além da mera descrição diagnóstica, explorando também como práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no ensino de língua inglesa, podem mitigar barreiras e abrir caminhos para experiências enriquecedoras. Igualmente, considera-se o papel do bilinguismo como um possível aliado no fortalecimento de funções executivas fragilizadas, apontando para uma concepção de ensino que não se limita a “acomodar” diferenças, mas que as transforma em oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal.

COMPREENDENDO O TDAH NA EDUCAÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma das condições neuropsiquiátricas mais evidentes na infância e adolescência, mas se prolonga por toda a vida do portador, afetando de forma significativa o desempenho acadêmico, as relações sociais e a vida familiar dos indivíduos diagnosticados. De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), o TDAH manifesta-se por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que se apresentam em diversos contextos e comprometem o funcionamento global do sujeito.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) esclarece que:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (DSM-5, 2014, p.73).

E nessa mesma linha de pensamento o Médico e Pesquisador de Neurodesenvolvimento Dr. Clay Brites nos esclarece nos seguintes termos:

O TDAH é uma alteração de neurodesenvolvimento caracterizada por uma excessiva dificuldade em iniciar, manter e direcionar a atenção durante as atividades do cotidiano. Quando falamos em todo e qualquer problema de neurodesenvolvimento, sabe-se que ele se inicia nos primeiros anos de vida do indivíduo e leva a atrasos ou desvios nas mais diversas áreas do desenvolvimento, como por exemplo nas habilidades motoras, na autorregulação cognitiva e emocional, na linguagem, na capacidade adaptativa e na interação social (Brites, 2021, p.17).

As manifestações do TDAH variam conforme a idade, mas seus efeitos sobre a aprendizagem são amplamente documentados. Crianças com TDAH demonstram dificuldades em sustentar a atenção, organizar tarefas, seguir instruções e controlar impulsos, o que compromete sua capacidade de acompanhar o ritmo das atividades escolares. Segundo Cortese e Castellanos (2013), estudos em neuroimagem demonstram que indivíduos com TDAH apresentam alterações estruturais e funcionais em áreas cerebrais ligadas às funções executivas, especialmente no córtex pré-frontal, responsável por processos como memória de trabalho, autorregulação e planejamento.

A memória de trabalho, em particular, é uma das funções cognitivas mais comprometidas nesse público. Como apontam Messina e Tiedemann (2009), crianças com TDAH tendem a apresentar desempenho inferior em tarefas que exigem retenção e manipulação de informações temporárias, fundamentais para a compreensão de textos, resolução de problemas e realização de cálculos. Esses déficits cognitivos resultam, muitas vezes, em dificuldades de aprendizagem que não decorrem de limitações intelectuais, mas sim da forma como o cérebro processa e organiza a informação.

A memória de trabalho é um construto que não foge a essa regra, ilustrando tanto as vantagens quanto às dificuldades de pensar dinamicamente em neuropsicologia. Segundo a formulação original de Baddeley (1996a, 1996b), a memória de curta duração não se constitui apenas em um reservatório temporário de informação, mas cumpre também um papel ativo, executivo no seu processamento. Baddeley concebeu o modelo canônico de organização da memória de trabalho como um sistema tripartite de armazenamento constituído de um executivo central e dois sistemas escravos: uma alça fonológica, relacionada à representação e recitação do material verbal, e um sistema tampão visuo-espacial, o equivalente imagético da alça fonológica. As propriedades dos dois sistemas escravos estão relativamente bem caracterizadas, inclusive o seu papel no desenvolvimento normal e patológico e o seu funcionamento após lesões em diversas áreas cerebrais (Baddeley, 1996a, 1996b, Baddeley & Hitch, 1974, citados por Gathercole & Baddeley, 1993 (Messina; Tiedemann, 2009, p.213).

Além dos aspectos neurobiológicos, é importante considerar que os contextos pedagógicos nem sempre são adaptados para acolher alunos neurodivergentes. A predominância de métodos expositivos, avaliações padronizadas e rotinas inflexíveis acaba por intensificar a sensação de fracasso e exclusão escolar. Por isso a construção de uma educação inclusiva passa necessariamente pelo reconhecimento das necessidades específicas do aluno com TDAH e pela adoção de estratégias pedagógicas que respeitem seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Como destaca Pereira (2018), metodologias que incorporam ludicidade, movimento, estímulos visuais e afetividade tendem a ser mais eficazes com esse

público. A aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo escolar dialoga com os interesses do aluno e é apresentado de forma interativa e contextualizada. Jogos didáticos, músicas, atividades em grupo, esquemas visuais e a tutoria entre pares são exemplos de práticas que favorecem o engajamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais em estudantes com TDAH.

O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS COM TDAH

O ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, apresenta desafios adicionais para estudantes com TDAH, em razão das exigências cognitivas específicas desse componente curricular. Aprender uma nova língua requer atenção sustentada, memória de curto e longo prazo, organização sequencial e controle inibitório justamente funções frequentemente comprometidas nesse público. No entanto, essas dificuldades não devem ser interpretadas como barreiras intransponíveis, mas sim como demandas que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas. Segundo Brites,

[...]é importante entender que a aprendizagem escolar depende muito de capacidade de execução (planejamento, definição de prioridades e organização), memória operacional (mentalizar sequências e detalhes básicos a complexos) e atenção (seletiva, sustentada, alternada, dividida, com tempo de reação suficiente), além de outras habilidades que envolvem percepção visual, auditiva, espacial e estruturas básicas da rede de linguagem no cérebro (Brites, 2021, p. 64).

Pesquisas demonstram que estudantes com TDAH respondem positivamente a práticas que valorizam a aprendizagem ativa, a diversidade de estímulos e a significação do conteúdo. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas no ensino de inglês pode contribuir não apenas para a aprendizagem da língua, mas também para o fortalecimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ferramentas digitais como Duolingo, Kahoot e Quizlet, por exemplo, permitem que o aluno aprenda vocabulário e estruturas gramaticais de forma lúdica, com feedback imediato e reforço positivo (Pereira, 2018).

Além disso, a personalização do ensino, considerando os interesses dos alunos, aumenta o envolvimento e a motivação. Atividades como escutar músicas em inglês, criar playlists temáticas, gravar vídeos simulando situações do cotidiano e dramatizar diálogos em grupo permitem ao estudante vivenciar o idioma de maneira concreta, algo de muita relevância para o portador do TDAH. A aprendizagem deixa de ser uma obrigação para se tornar uma experiência significativa e prazerosa.

Outro ponto importante é a organização visual do conteúdo. Alunos com TDAH se beneficiam do uso de mapas mentais, tabelas, quadros comparativos e

listas estruturadas, que auxiliam na organização e na retenção da informação. O uso de materiais visuais também favorece a associação entre palavras e imagens, facilitando a memorização e a ampliação do vocabulário, vale ressaltar que todo esse material precisa ser voltado e direcionado para o foco desejado que, nesse caso, é a aprendizagem de um novo idioma.

É importante pensar em estratégias colaborativas que possam o ajudar a seguir o caminho desejado, como a tutoria entre pares, pois, nessa dinâmica, os estudantes trabalham em duplas ou pequenos grupos, apoiando-se mutuamente na realização de tarefas e no esclarecimento de dúvidas para que assim o aluno seja estimulado e motivado em seu processo de aprendizagem. Esse modelo favorece a cooperação, a empatia, a socialização e o desenvolvimento da autonomia, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor. De acordo com Brites,

Espera-se que todas as crianças tenham um rendimento satisfatório em cada etapa escolar. Esse processo depende de fatores de seu neurodesenvolvimento, sua estimulação e promoção de requisitos básicos que as incentive a ler, escrever e contar desde muito cedo. Também depende apoio lúdico e adaptado a sua idade. Se tudo isto for oferecido, resta-nos agora e sempre esperar que o cérebro de cada criança dê conta do recado, e se desenvolva por meio das próprias habilidades cognitivas (Brites, 2021, p. 65).

BENEFÍCIOS DO BILINGUISMO PARA ALUNOS COM TDAH

Nos últimos anos, pesquisadores da área da cognição têm se dedicado a investigar as possíveis interações entre o bilinguismo e o TDAH, especialmente em relação ao funcionamento executivo. O bilinguismo, entendido como a capacidade de usar duas ou mais línguas de forma funcional, tem sido associado a benefícios cognitivos em diversas faixas etárias, como maior flexibilidade mental, controle atencional, capacidade de alternância de tarefas e resistência à interferência (Bialystok, 2009; Blom *et al.*, 2017).

Enquanto o TDAH está ligado a um enfraquecimento das funções executivas, como apontam Barkley (2006), o bilinguismo parece atuar como fator de fortalecimento dessas mesmas funções. Estudos como o de Bialystok et al. (2017) sugerem que a prática constante de alternância entre línguas, presente no cotidiano de sujeitos bilíngues, exige do cérebro um esforço contínuo de controle atencional, seleção lexical e inibição de respostas inadequadas atividades que exercitam justamente as habilidades que tendem a ser mais frágeis em pessoas com TDAH.

A pesquisa de Morais (2023), por exemplo, revelou que participantes bilíngues com TDAH apresentaram desempenho de leitura mais ágil em comparação a seus pares monolíngues, indicando um possível efeito positivo

do bilinguismo sobre a fluência e a eficiência na decodificação textual. Tais achados reforçam a hipótese de que o contato sistemático com uma segunda língua pode estimular rotas alternativas de processamento, compensando, ao menos parcialmente, os déficits associados ao TDAH.

Cabe ressaltar, no entanto, que o bilinguismo não deve ser visto como uma “cura” ou solução para o transtorno, mas como uma experiência enriquecedora que pode trazer ganhos cognitivos e afetivos significativos. Além dos aspectos neuropsicológicos, ser bilíngue amplia o repertório comunicativo, favorece a compreensão intercultural e fortalece a autoestima, fatores fundamentais para o desenvolvimento integral de estudantes neurodivergentes.

Dessa forma, promover o bilinguismo em contextos escolares inclusivos é um passo importante para a construção de uma educação que valorize a diversidade e reconheça o potencial de todos os aprendizes. Ao criar ambientes de aprendizagem que respeitem os diferentes modos de ser, sentir e aprender, damos voz e vez a sujeitos historicamente incompreendidos e possibilitamos que eles ocupem, com protagonismo, seus espaços no mundo.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que o TDAH, longe de ser apenas um obstáculo, pode tornar-se um ponto de partida para repensar o próprio conceito de ensino e aprendizagem. Compreender seus impactos exige atenção aos fatores neurobiológicos, mas também sensibilidade para interpretar as vivências escolares e sociais do aluno, reconhecendo que cada trajetória é única. No caso do ensino de inglês, um componente curricular que demanda alta capacidade de concentração, memória de trabalho e organização sequencial, é fundamental que o professor adote estratégias dinâmicas, contextualizadas e interativas, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e não de frustração.

A incorporação de metodologias ativas, recursos multimodais e práticas colaborativas mostrou-se particularmente promissora, pois estimula não apenas a aprendizagem linguística, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais. Além disso, os estudos sobre o bilinguismo trazem evidências de que o contato sistemático com duas línguas pode contribuir para o fortalecimento de processos como o controle inibitório, a alternância de tarefas e a flexibilidade cognitiva — áreas que frequentemente se encontram fragilizadas no TDAH.

Ao final, mais do que propor técnicas específicas, a reflexão aqui apresentada aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma: é preciso abandonar modelos padronizados que desconsideram as singularidades e avançar

para uma educação que reconheça, respeite e estimule as potencialidades de todos. O aluno com TDAH não deve ser visto apenas pelo prisma do déficit, mas como sujeito criativo, capaz de alcançar um desempenho acadêmico satisfatório e de construir uma relação positiva com a aprendizagem. É neste compromisso com a inclusão efetiva e com a valorização da diversidade que se encontra o verdadeiro sentido de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. S. C. **Processamento da linguagem no TDAH: uma abordagem neurolinguística**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Traduzido por Luís Sérgio Roizman. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent**. Bilingualism: Language and Cognition, 2009.
- BIALYSTOK, E. *et al.* **Interaction of bilingualism and Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder in young adults**. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2017.
- Brites, Clay **Como lidar com mentes a mil por hora: entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida**. - São Paulo: Editora Gente, 2021.
- CORTESE, S.; CASTELLANOS, F. X. **TDAH e neurociência**. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. De V. (org.). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância [on-line]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 2013. p. 1–8. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Cortese- CastellanosPRTxp1.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.
- MESSINA, L. F.; TIEDEMANN, K. B. **Avaliação da memória de trabalho em crianças com TDAH**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 209-228, 2009.
- MORAIS, D. M. B. da S. **Processamento da leitura de palavras por falantes bilíngues – português brasileiro e inglês com e sem TDAH**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.
- PEREIRA, L. C. S. **Design lúdico: percurso meditativo como forma de trabalhar as funções executivas para público juvenil com TDAH**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAPÍTULO 11

RELAÇÕES ENTRE O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E METODOLOGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O DESAFIO DE SUPERAR O MÉTODO CATEQUÉTICO JESUÍTICO¹

Marcelo Henrique Lisboa²

Fábio Antônio Gabriel³

Tania Regina Montanha Toledo Scoparo⁴

INTRODUÇÃO

Um dos principais problemas analisados neste estudo diz respeito à importância de compreendermos as metodologias empregadas no século XIX para o ensino da língua portuguesa, a fim de entendermos como essas práticas metodológicas influenciaram a estrutura e o uso do português que conhecemos atualmente. Assim, neste trabalho, propomos analisar as metodologias utilizadas no ensino da língua portuguesa no Brasil durante o século XIX, em busca de responder à seguinte questão: De que forma as abordagens pedagógicas daquele período contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no país e influenciaram o uso contemporâneo do idioma? Entendermos essas práticas é essencial para identificarmos o legado do patrimônio histórico que a memória consagra e como ele contribuiu para a

1 Este estudo é resultado da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Marcelo Henrique Lisboa, sob a orientação de Fábio Antônio Gabriel e coorientação de Tania Regina Montanha Toledo Scoparo, adaptado para capítulo nesta coletânea.

2 Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, professor da Rede Estadual do Paraná, email: marcelohenriquelisboa.9@gmail.com.

3 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, professor efetivo da SEED PR, professor contratado da UENP/Campus Jacarezinho/ CLCA atuando na disciplina de Fundamentos e Teorias da Educação, email: fabioantonioagabriel@gmail.com.

4 Tania Regina Montanha Toledo Scoparo. Doutora e Pós-Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Assistente Pedagógica do NRE/Jacarezinho, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED. E-mail: taniascoparo@uol.com.br.

formação da comunidade histórica que ajudou a constituir o português brasileiro moderno, tanto em termos de ensino quanto de uso social.

A história do ensino da língua portuguesa no Brasil remonta à época do descobrimento, quando os primeiros colonizadores portugueses trouxeram a língua como forma de unificar a comunicação e difundir a cultura e os valores da Coroa portuguesa. Desde então, o ensino da língua portuguesa no país passou por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais ao longo dos séculos. Assim sendo, nesta pesquisa, adotamos uma metodologia baseada em análise bibliográfica e historiográfica, com foco no século XIX, período fundamental para compreender a evolução da educação no Brasil.

Durante as primeiras décadas de colonização, o ensino da língua dava-se, principalmente, de forma oral, pela transmissão de conhecimentos entre gerações e pelo convívio social. Não havia uma estrutura formal de ensino da língua portuguesa, uma vez que o foco principal era a catequização dos indígenas e a exploração econômica do Brasil. De acordo com Saviani (2021), a inserção do Brasil no mundo ocidental ocorreu por um processo que envolve três aspectos interligados: a colonização, a educação e a catequese.

Parte-se da hipótese de que a história da educação no Brasil está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa. Desde a chegada dos colonizadores e a imposição da língua portuguesa, especialmente por meio do trabalho dos padres jesuítas na catequização dos indígenas, a língua tem desempenhado um papel central na construção da sociedade.

Entre os séculos XVI e XVIII, a educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal, cujo objetivo era a obtenção do lucro. Se, nas diretrizes básicas, estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a empresa exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos (Fávero, 2009).

Nesse contexto de catequese e instrução, os jesuítas depararam-se com uma imensidão de línguas faladas pelos povos indígenas. Segundo Fávero (2009), o padre jesuíta Fernão Cardim, em 1584, afirmou que havia por volta de 1.175 línguas no Brasil, faladas por cerca de cinco milhões de índios. Apesar desse grande número, havia uma homogeneidade na costa litorânea, com diferentes tribos que falavam o tupinambá. Essa foi a língua escolhida para a comunicação geral dos jesuítas com os índios.

Conforme Fávero (2009), os colégios jesuíticos desempenharam o papel de formar a elite colonial, oferecendo educação aos descendentes dos colonizadores, enquanto aos indígenas era destinada apenas a catequese. A instrução do índio

era motivada pelo anseio de aculturação, ou seja, o foco era ocidentalizar os povos e converter a religião nativa para a católica, religião oficial dos colonos. A instrução dos filhos dos colonos, que vieram para administrar as colônias, tinha como objetivo que aprendessem a ler e escrever. Além disso, aprendiam matérias ligadas à gestão e à filosofia.

Dito isso, neste estudo, buscamos entender como essas metodologias contribuíram para o desenvolvimento do português que conhecemos hoje, revelando a importância da língua na formação da identidade nacional e na educação brasileira. Nossa pesquisa foca a análise dos métodos jesuítico e intuitivo, pensando como eles podem nos ajudar a pensar metodologias de ensino de língua portuguesa na contemporaneidade.

Organizamos a discussão deste texto em cinco seções principais. Nesta introdução, apresentamos o tema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, na segunda seção, abordamos o contexto histórico da educação no Brasil no século XIX, com ênfase na sistematização do ensino da língua portuguesa no período colonial e pós-Independência. Na terceira seção, tratamos das práticas metodológicas utilizadas no ensino da língua portuguesa nesse período, com foco específico nos métodos catequético e intuitivo, analisados individualmente. Na quarta seção, dedicamo-nos à apresentação e discussão dos resultados obtidos por meio da análise bibliográfica e historiográfica. Por fim, na quinta seção, trazemos as considerações finais, retomando os principais achados e apontando perspectivas para futuras pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XIX

A compreensão do contexto histórico brasileiro é essencial para entendermos as metodologias de ensino da língua portuguesa. Segundo Saviani (2021), é importante reconhecer que o Brasil passou por diferentes períodos históricos que influenciaram diretamente a forma como o ensino da língua portuguesa foi estruturado ao longo do tempo.

A colonização portuguesa, por exemplo, trouxe consigo o idioma português e estabeleceu as bases para sua difusão e ensino no país. Além disso, a chegada dos jesuítas, no século XVI, também teve um papel fundamental na definição das práticas pedagógicas relacionadas à língua portuguesa.

Os jesuítas, recorrendo ao método catequético, buscavam não apenas evangelizar a população indígena, mas também ensinar a língua portuguesa como forma de facilitar o processo de catequização. Ainda sob a perspectiva de Saviani (2021), esse método tinha como objetivo principal a conversão dos indígenas ao catolicismo, e o ensino da língua portuguesa era uma ferramenta indispensável nesse processo. Assim, a partir dessa perspectiva histórica,

podemos entender como o método catequético jesuítico se estabeleceu e se perpetuou no ensino da língua portuguesa.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL COLÔNIA E PÓS-INDEPENDÊNCIA (ENTRE 1800 E 1900)

Conforme Guimarães (2005) e Orlandi (2001), a história do português no Brasil é dividida em quatro períodos importantes; no entanto, vamos nos dedicar, à luz desses autores, aos dois primeiros períodos, pois eles são o cerne de nossa problemática.

No primeiro período (Brasil Colônia), predominava a língua geral. O português era utilizado somente pela elite; as escolas estavam concentradas nos centros urbanos e, em sua maioria, eram mantidas por ordens religiosas, especialmente pelos jesuítas, que tinham grande influência no sistema educacional, objetivando a catequização.

Durante o segundo período histórico, em 1654, ocorreu a expulsão dos holandeses do território brasileiro, seguida pela intensificação da chegada dos africanos escravizados. O estabelecimento oficial da língua portuguesa, bem como sua designação como idioma oficial do reino de Portugal, foi decretado pela Carta Régia, emitida pelo marquês de Pombal, em 12 de setembro de 1757. Conforme Orlandi (2009), essa carta impôs aos colonos a obrigação de ensinar a língua portuguesa europeia aos povos indígenas e proibiu o uso de línguas indígenas na Colônia.

A Reforma Pombalina fomentou a percepção de que apenas o português era falado no Brasil, construindo uma imagem de um país monolíngue. Assim, tornou-se obrigatório o ensino da língua portuguesa nas escolas e o uso exclusivo do português, enquanto as demais línguas foram proibidas. Essa imposição visava a consolidar a dominação colonial, já que o controle da língua era considerado um meio de subjugar os habitantes. O português tornou-se, então, a língua oficial do Estado-nação, e a Reforma Pombalina incluiu a gramática portuguesa como disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Outrossim, a história da língua portuguesa no Brasil revela uma trajetória de imposição e controle, em que o idioma foi gradualmente consolidado como símbolo de domínio e identidade nacional.

Nos dois primeiros períodos históricos, observa-se uma mudança significativa: inicialmente, a “língua geral” prevalecia, e o português era restrito às elites e ao ensino urbano, influenciado pela atuação das ordens religiosas, principalmente dos jesuítas, que visavam à catequização.

Contudo, com a Reforma Pombalina, o cenário linguístico brasileiro foi

drasticamente alterado. Por meio da Carta Régia de 1757, o marquês de Pombal impôs o ensino da língua portuguesa aos indígenas, proibindo o uso de suas línguas originárias e estabelecendo uma política de exclusividade do português. Essa iniciativa reforçou a ideia de um país monolíngue e subjugou outras culturas, evidenciando a língua como ferramenta de poder. O ensino obrigatório do português nas escolas e a repressão a outras línguas consolidaram o idioma como base para o controle colonial e como pilar da identidade nacional.

Desse modo, a Reforma Pombalina não apenas moldou o idioma oficial do Estado, mas também promoveu a padronização linguística como instrumento de unificação e dominação social. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, houve um impulso na criação de instituições educacionais. O príncipe regente Dom João VI fundou o Real Colégio de Ciências, Artes e Ofícios e a Academia Real Militar, além de incentivar a criação de bibliotecas e museus.

Conforme Saviani (2021), a língua foi uma ferramenta de dominação utilizada pelos colonizadores portugueses, mas também foi adaptada e apropriada pelos povos indígenas e africanos, que a tornaram um instrumento de resistência e preservação de suas identidades culturais. Outro ponto relevante é que o estudo da história da língua portuguesa no Brasil nos ajuda a entender as mudanças sociais e políticas pelas quais o país passou ao longo dos séculos. A língua é um reflexo da sociedade em que está inserida, e sua evolução nos revela aspectos da organização social, da economia, da política e das relações de poder ao longo da história brasileira.

A Independência do Brasil, em 1822, trouxe novos desafios e perspectivas para a educação. O país viu-se diante da necessidade de formar cidadãos capazes de participar ativamente da construção de uma nação independente. No entanto, a educação pública continuava insuficiente e desorganizada, com poucas escolas e professores mal preparados.

Segundo Saviani (2021), a Constituição de 1823, primeira do Brasil, mencionava a educação como um direito, mas não chegou a vigorar, uma vez que Dom Pedro I dissolveu a assembleia e promulgou outra, em 25 de março de 1824. Essa nova Constituição restringia-se, no inciso 32 do artigo final (179), a afirmar que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos (Saviani, 2021). Contudo, as iniciativas para expandir o acesso à educação eram limitadas. A maioria das províncias possuía escolas primárias, mas tanto a qualidade quanto a quantidade dessas instituições eram insuficientes.

Foi apenas na segunda metade do século XIX, com a Lei do Ensino Primário de 1854, que começaram a surgir medidas mais concretas para organizar e expandir o sistema educacional, diferentemente do que aconteceu em 1828, com a implementação das duas universidades em Olinda e São Paulo. Segundo Saviani (2021), essa lei determinou a obrigatoriedade da criação de

escolas primárias em todas as localidades do país, embora a implementação tenha sido lenta e desigual. A Reforma Couto Ferraz de 1854 foi um marco importante na história da educação no Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino primário, ou seja, à alfabetização.

Essa reforma visava à reorganização do sistema educacional brasileiro em um momento de grande necessidade de modernização e padronização do ensino. O principal objetivo da reforma era melhorar a qualidade do ensino primário, que até então sofria com a falta de estrutura, de professores qualificados e de métodos pedagógicos adequados. Segundo Saviani (2021, p. 130), o regulamento que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz” era composto por cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão formados, cada um, por um único capítulo, tratando, respectivamente, “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária”, “da instrução pública secundária”, “do ensino particular primário e secundário” e “das faltas de professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares”.

Assim, podemos observar a sistematização do ensino e a preocupação, por parte do governo, em oferecer instrução para todos os cidadãos brasileiros. Conforme Saviani (2021, p. 131), a concepção pedagógica que norteou a Reforma Couto Ferraz, observando o aspecto administrativo, revela-se centralizadora, como atesta o amplo papel atribuído ao inspetor-geral para a inspeção das instituições de ensino, bem como a averiguação das metodologias utilizadas pelos professores. Portanto, por intermédio dos trechos supracitados, podemos observar uma sistematização do ensino no Brasil, desde a convocação da assembleia por Dom Pedro I até a Reforma Couto Ferraz. Esse foi um período muito importante para a organização e criação do sistema educacional brasileiro.

Considerando a análise feita anteriormente, faz-se necessário um olhar atento a essa sistematização do ensino, para podermos compreender a trajetória que a língua portuguesa teve no Brasil até os dias de hoje. No próximo tópico, veremos então, de forma mais profunda e específica, dois métodos de ensino: o método catequético (também abordado anteriormente) e o método intuitivo (utilizado após a Reforma Couto Ferraz).

PRÁTICAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-COLONIAL, MAIS PRECISAMENTE, NO SÉCULO XIX

Esta seção está dividida em duas partes. Na primeira, abordamos, o método catequético no ensino de língua portuguesa nos anos de colonização, apontado por Saviani (2021); na segunda, tratamos do conceito, das funcionalidades e das características do método intuitivo, também apontado por Saviani (2021), na educação.

MÉTODO CATEQUÉTICO

A análise do método catequético contribui para compreendermos as concepções pedagógicas que marcaram a educação brasileira desde o período colonial, evidenciando o papel decisivo da obra de Dermeval Saviani na reflexão crítica sobre essas práticas e seus desdobramentos históricos.

Dermeval Saviani é um renomado educador e filósofo brasileiro, nascido em 1944. Ao longo de sua carreira, obteve formação acadêmica em filosofia e pedagogia, destacando-se pela sua atuação na área da educação no Brasil. Sua obra é marcada pelo compromisso com a educação pública e democrática, contribuindo significativamente para a construção de uma pedagogia crítica e engajada com as questões sociais do país.

Segundo Saviani (2021), o método catequético foi uma das primeiras formas de ensino introduzidas no Brasil, principalmente durante o período colonial, com a chegada dos padres jesuítas. O foco desse método era a catequese dos povos indígenas, o que significa que o ensino da língua portuguesa estava vinculado à evangelização. A prioridade não era apenas a transmissão do conhecimento linguístico, mas também a conversão religiosa, formando uma base moral e espiritual conforme os preceitos cristãos.

Para o autor, o método catequético era fortemente dogmático e autoritário, pois os indígenas recebiam instruções baseadas na repetição e na memorização de conceitos religiosos, com pouca ou nenhuma oportunidade de questionamento ou desenvolvimento do pensamento crítico. Podemos observar isso na citação extraída do capítulo “Uma pedagogia brasileira”, do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Saviani (2021):

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum* (Saviani, 2021, p. 43).

Essa abordagem refletia o caráter do projeto colonial português, que visava não apenas à dominação política e econômica, mas também à imposição cultural e religiosa. Além disso, o autor observa que esse método contribuiu para uma educação bastante excludente, já que era restrito à catequização dos

indígenas e à formação de uma elite colonial. O ensino da língua portuguesa, portanto, estava diretamente ligado aos objetivos de aculturação dos povos nativos, buscando integrar esses grupos à cultura europeia e, ao mesmo tempo, estabelecer um controle social por meio da educação.

No terceiro capítulo do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, mais precisamente na seção três, intitulada “A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum*”, coincidindo com a fase de colonização no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*. Esse método abrangia 457 regras, assim distribuídas:

- Regras do provincial (40).
- Regras do reitor (24).
- Regras do prefeito de estudos superiores (30).
- Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores (20).
- Regras particulares dos professores das faculdades superiores, em um total de 49, assim distribuídas:
 - Regras do professor de escritura (20).
 - Regras do professor de hebreu (5).
 - Regras do professor de teologia (14).
 - Regras do professor de teologia moral, isto é, de casos de consciência (10).
- Regras dos professores de filosofia, em um total de 27, a saber:
 - Regras do professor de filosofia (20).
 - Regras do professor de filosofia moral (4).
 - Regras do professor de matemática (3).
- Regras do prefeito de estudos inferiores (50).
- Regras dos exames escritos (11).
- Normas para a distribuição de prêmios (13).
- Regras comuns aos professores das classes inferiores (50).
- Regras particulares dos professores das classes inferiores (59):
 - Regras do professor de retórica (20).
 - Regras do professor de humanidades (10).
 - Regras do professor de gramática superior (10).
 - Regras do professor de gramática média (10).
 - Regras do professor de gramática inferior (9).
- Regras dos estudantes da Companhia (11).
- Regras dos que repetem a teologia (14).
- Regras do bedel (7).
- Regras dos estudantes externos (15).

- Regras das academias, em um total de 37, assim distribuídas:
 - Regras gerais (12).
 - Regras do prefeito (5).
 - Regras da Academia de Teologia e Filosofia (1).
 - Regras do prefeito da Academia dos Teólogos e Filósofos (4).
 - Regras da Academia de Retórica e Humanidades (7).
 - Regras da Academia dos Gramáticos (8).

Assim, além do reitor, que detinha a direção geral dos estudos, era previsto o papel do prefeito dos estudos, cujas funções eram definidas por trinta regras. A primeira dessas regras determinava como dever do prefeito organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de modo que os que as frequentam alcancem o maior progresso na virtude, nas boas letras e nas ciências, para a maior glória de Deus (Saviani, 2021, p. 55).

O plano era composto por um conjunto abrangente de normas que orientavam todas as atividades dos agentes envolvidos diretamente no ensino. Iniciava-se com as regras para o provincial, seguidas pelas normas para o reitor, o prefeito de estudos, os professores (tanto em aspectos gerais quanto específicos de cada disciplina) e incluía também diretrizes para a realização de provas escritas, distribuição de prêmios, comportamento dos alunos e funcionamento das academias.

O *Ratio* previa a criação do cargo de prefeito geral de estudos, que atuaria como assistente do reitor na organização eficiente dos estudos, sendo responsável por garantir a obediência dos professores e dos alunos (regra nº 2 do provincial). Quando o volume e a diversidade das atividades escolares demandassem, o plano permitia a nomeação de um prefeito dos estudos inferiores e, dependendo das circunstâncias, de um prefeito de disciplina, ambos subordinados ao prefeito geral.

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores” correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a

duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. No Brasil, os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades (“estudos inferiores”), que tinha a duração de seis a sete anos (Saviani, 2021, p. 56).

Ao analisarmos esse trecho sobre o *Ratio Studiorum*, podemos inferir que o plano educativo dos jesuítas tinha uma abordagem universalista e elitista que, embora visasse a uma padronização do ensino em qualquer território, se revelou excludente na prática, especialmente em colônias como o Brasil.

Por seu caráter elitista, o plano acabou se voltando quase exclusivamente para a educação dos filhos dos colonos, relegando os indígenas e outros grupos à margem da instrução formal. Assim, os colégios jesuíticos passaram a ser espaços de formação das elites coloniais, distanciando-se da proposta original de educar amplamente.

Os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega, que incluíam o aprendizado da língua portuguesa e as primeiras habilidades de leitura e escrita, foram suprimidos, configurando uma barreira para aqueles que não tinham acesso prévio ao português e à educação formal. O novo currículo jesuítico era estruturado a partir de uma educação humanística, os chamados “estudos inferiores”, correspondente ao nível médio atual, e seguia com cursos de filosofia e teologia, os “estudos superiores”. Esse currículo enfatizava matérias como retórica, humanidades e gramática, revelando uma prioridade na formação clássica e retórica.

Na formação filosófica e teológica, as disciplinas escolhidas refletiam uma visão de mundo rigidamente enquadrada na tradição escolástica, voltada para o desenvolvimento de uma elite cultural alinhada com os valores religiosos e morais da Igreja Católica. Essa formação, no entanto, tinha pouca aplicabilidade prática e era destinada prioritariamente àqueles que se preparavam para o sacerdócio, limitando ainda mais o acesso à educação superior no contexto colonial brasileiro.

Ao organizar a educação para atender exclusivamente à elite e à formação do clero, o *Ratio Studiorum* contribuiu para a estruturação de uma sociedade colonial fortemente hierarquizada e restritiva. Com uma educação que não incentivava a inclusão, mas, sim, a distinção social, o sistema jesuítico se distanciava do objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos habitantes da colônia. A herança desse modelo de educação elitista e exclusivista é um reflexo duradouro de como o ensino, em vez de ser um instrumento de emancipação, pode ser utilizado para consolidar diferenças sociais e culturais.

Em suma, sob a perspectiva de Saviani (2013), o método catequético serviu como uma ferramenta de dominação cultural, impondo a língua portuguesa e os valores cristãos sobre as populações indígenas, mas não incentivava o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como o raciocínio crítico e a reflexão independente. Assim sendo, outra proposta pedagógica começou a ser desenvolvida e difundida, o método intuitivo, que se consolidou como uma alternativa às práticas tradicionais e ganhou força no contexto da renovação educacional.

MÉTODO INTUITIVO

De acordo com Remer e Stentzler (2009, p. 6335):

O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e, sobretudo de Pestalozzi. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. Difundiu-se amplamente na Europa na segunda metade do século XIX, quando o movimento de renovação pedagógica entrou em sua fase ativa, tornando-se a nova tendência norteadora do ensino, especialmente do ensino primário. No Brasil, a introdução do método intuitivo ocorreu inicialmente por algumas escolas particulares, sendo apresentado como inovador.

A proposta pedagógica de Pestalozzi é fundamentada nas ideias de Rousseau (1712-1778), que defendia que a educação deveria seguir os princípios naturais, respeitando a liberdade, a bondade inata e a individualidade de cada criança. Rousseau (2004) entendia a educação como um processo que deveria se basear no desenvolvimento natural e interno do indivíduo, valorizando o contato direto com o ambiente e a experiência pessoal como elementos essenciais na formação da criança.

Para ele, a educação deveria preparar a criança para a vida futura de maneira prática, focando no estudo de temas que correspondessem às suas necessidades e interesses imediatos, antes mesmo da introdução de conteúdos científicos. Esse enfoque permitiria que o gosto pelo conhecimento fosse despertado de forma espontânea e motivadora, tendo a natureza, a experiência e o sentimento como verdadeiros professores.

Segundo Rousseau (2009), o processo educativo deveria respeitar o desenvolvimento natural da criança, pois ele acreditava que as crianças eram essencialmente boas e tinham tendência inata para o crescimento e o aprendizado. Todos esses pensamentos acima citados estão calcados nas principais e mais importantes ideias de Rousseau, encontradas neste trecho:

- a) A preparação da criança para a vida futura deve basear-se no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais. Antes de ensinar as ciências, elas precisam ser levadas a despertar o gosto pelo seu estudo. Os verdadeiros professores são a natureza, a experiência e o sentimento. O contato da criança com o mundo que a rodeia é que desperta o interesse e suas potencialidades naturais;
- b) A educação é um processo natural, ela se fundamenta no desenvolvimento interno do aluno. As crianças são boas por natureza, elas têm uma tendência natural para se desenvolverem (Remer; Stentzler, 2009, p. 6338).

No Brasil, segundo Saviani (2021), o método intuitivo foi inicialmente introduzido em algumas escolas particulares, sendo visto como uma prática inovadora. O discurso político e educacional da época se vinculava a propostas de inovação pedagógica e ao ideário liberal republicano, promovendo as “lições de coisas” – uma aplicação do método intuitivo – como estratégia de renovação das práticas pedagógicas.

Esse método era visto como compatível com o projeto político modernizador e com o contexto escolar. Durante esse período, Rui Barbosa deu início a um debate sobre a educação infantil no Brasil, abordando o papel da educação no final do século XIX e início do século XX, destacando a influência dos fatores sociais, econômicos e políticos sobre as práticas educacionais da época.

O método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”, teve como objetivo tornar o aprendizado mais envolvente e relevante, usando objetos concretos e experiências sensoriais. Essa abordagem foi uma resposta às limitações do aprendizado tradicional, levando em consideração o método catequético e seus resquícios deixados ao longo dos anos de implementação. Foi vista como necessária para se adaptar ao cenário social em mudança da Revolução Industrial.

O método envolveu o uso de vários materiais didáticos, como gráficos, mapas, modelos e outros objetos projetados para tornar o aprendizado mais concreto e experiencial. Sua implementação bem-sucedida se baseava em diretrizes metodológicas claras para orientar os professores.

Figuras proeminentes, como Abílio César Borges (Barão de Macahubas), defenderam e implementaram ativamente o método intuitivo, introduzindo novos materiais didáticos e defendendo sua adoção nas escolas. De acordo com o Barão, “[...] é nas lições sobre os objetos que se oferecem, em cada passo a um mestre inteligente e capaz, ocasiões de fazer com que os meninos se instruem a si mesmos e adquiram o feliz hábito de refletir e de expor suas ideias com fases apropriadas e corretas” (Saviani, 2021, p. 138).

Durante a Primeira República, a pedagogia do método intuitivo permaneceu como uma abordagem central na educação brasileira, valorizando o aprendizado pela observação direta e pela experiência sensorial. Essa

perspectiva buscava aproximar o aluno dos objetos de estudo, promovendo uma compreensão mais concreta do conhecimento.

Segundo Saviani (2021), o princípio da intuição exprime-se mediante o oferecimento de dados sensoriais à observação e à percepção do aluno. A partir da década de 1920, começou a surgir o movimento da Escola Nova, que trazia ideais inovadores em resposta às limitações da educação tradicional. Inspirada por pensadores como John Dewey, a Escola Nova defendia uma educação mais ativa, centrada no aluno, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

O método intuitivo influenciou diversas reformas educacionais no final da década de 1920, e sua difusão passou a ganhar força entre intelectuais e educadores que buscavam modernizar o sistema educacional brasileiro. Apesar desse avanço, na década de 1930, o movimento encontrou resistência, especialmente por parte da Igreja Católica, que via nas mudanças propostas pela Escola Nova uma ameaça ao modelo tradicional de educação, no qual a disciplina e os valores religiosos ocupavam lugar central.

A Igreja Católica, que mantinha influência significativa sobre a educação no país, posicionou-se de forma hegemônica em favor de uma pedagogia mais conservadora, opondo-se a métodos que colocavam em xeque o papel da autoridade e do ensino moralizante. Esse embate entre as novas tendências pedagógicas e as forças conservadoras foi uma característica marcante do cenário educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Conforme Saviani (2021, p. 138):

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi conduzida por análise bibliográfica e historiográfica, com foco no século XIX. As fontes utilizadas incluíram Fávero (2009) e Saviani (2021), que exploram a relação entre a evolução da língua portuguesa e o contexto histórico brasileiro. O método de investigação envolveu a coleta de informações a partir de textos acadêmicos e documentos históricos que tratam das práticas pedagógicas e metodológicas do ensino da língua portuguesa no Brasil.

Os resultados indicam que, no século XIX, o ensino da língua portuguesa no Brasil estava centrado em metodologias tradicionais, como o método

catequético. Essas abordagens refletiam a influência europeia e estavam ligadas à estrutura elitista e restrita da educação da época. As práticas educativas não apenas serviam para catequizar e instruir, mas também para moldar a identidade linguística do país, especialmente com a implementação de reformas, como a Reforma Couto Ferraz, em 1854, e do método intuitivo.

Essa reforma buscou melhorar a qualidade do ensino primário e foi um marco na organização do sistema educacional brasileiro. Podemos inferir, portanto, que o trajeto histórico que a educação percorreu, em especial o ensino da língua portuguesa, é de suma importância para compreendermos sua relação com o meio social, cultural e político de nossa sociedade.

O método catequético visava não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à formação moral e religiosa dos alunos. Entre seus aspectos positivos, destacam-se a clareza e a estrutura que proporcionava: altamente organizado, facilitava o aprendizado de conteúdos específicos e ajudava a fixar normas e valores, fornecendo aos estudantes uma base moral sólida.

Outro ponto positivo era a uniformidade: por ser padronizado, o ensino catequético assegurava uma consistência nos conteúdos e nos objetivos de aprendizado, especialmente importantes em um período de expansão colonial. Além disso, o método enfatizava a memorização e a repetição, o que, embora possa ser visto como uma limitação, permitia que os alunos consolidassem fundamentos, de modo a torná-los de fácil acesso e aplicabilidade.

Contudo, o método catequético apresentava importantes limitações. Como o principal objetivo era a catequização e a imposição da língua portuguesa, a estrutura rígida dificultava a adaptação às necessidades e aos contextos específicos dos alunos, muitas vezes excluindo aqueles que não se adequavam ao perfil idealizado pela instituição.

Ademais, o foco na memorização e na transmissão de um conjunto fixo de valores religiosos restringia o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Em termos culturais, o método era voltado para a formação de uma elite, ignorando ou reprimindo os saberes e as línguas indígenas e africanas, o que acabava favorecendo uma visão eurocêntrica e colonial que limitava a diversidade cultural.

Na contemporaneidade, resquícios do método catequético ainda se fazem presentes em algumas práticas educacionais, embora transformados. Elementos catequéticos podem ser encontrados em sistemas de ensino com currículos rígidos e centralizados, focados na disciplina e no cumprimento de objetivos específicos, como ocorre em avaliações baseadas na memorização. Instituições confessionais, especialmente as católicas, ainda mantêm esse viés ao incorporarem ensinamentos religiosos.

Já o enfoque no desenvolvimento integral do aluno, promovido pelo método intuitivo, é visível em disciplinas que incentivam a expressão pessoal, a retórica e a análise crítica. Em áreas como literatura e filosofia, por exemplo, os alunos são incentivados a refletir sobre questões universais e culturais, uma prática que remete à tradição humanista.

Como alternativa ao método catequético, o método dialógico, inspirado nas ideias de Paulo Freire, oferece uma abordagem educativa mais inclusiva e reflexiva. O método dialógico valoriza a troca de saberes entre professores e alunos, respeitando as experiências e o contexto de cada estudante. Em vez de memorizar conteúdos de forma mecânica, os alunos são incentivados a dialogar, a questionar e a relacionar o aprendizado com a própria realidade, o que promove o desenvolvimento do pensamento crítico e contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Além disso, o método dialógico respeita e valoriza a diversidade cultural, reconhecendo os saberes prévios e as vivências de cada aluno. A troca de experiências e o protagonismo dos estudantes tornam o aprendizado mais dinâmico e significativo, ao promover a autonomia e o engajamento desses mesmos estudantes no processo educativo. Em contraste com o catequético, o método dialógico propõe uma educação voltada para a construção de um aprendizado compartilhado e significativo, que prepara o aluno para uma participação ativa e crítica na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto nesta pesquisa aponta que as metodologias de ensino utilizadas no século XIX tiveram um papel crucial na consolidação do português brasileiro moderno. As práticas pedagógicas implementadas nesse período deixaram um legado que influenciou a forma como o idioma é ensinado e utilizado no Brasil contemporâneo. A língua portuguesa, inicialmente uma ferramenta de dominação colonial, tornou-se um instrumento de formação da identidade nacional.

Esta pesquisa teve como objetivo geral salientar a importância do contexto histórico no ensino da língua portuguesa em nossa nação, dada a estreita relação existente entre o contexto histórico brasileiro e as metodologias de ensino da língua portuguesa. É indubitável que os eventos relativos à colonização, bem como as influências provenientes da Europa, a participação dos jesuítas e as reformas educacionais desempenharam um papel de extrema importância no estabelecimento do ensino da língua portuguesa no país. É válido destacarmos que o método catequético jesuítico exerceu uma influência profunda nos primórdios da educação no Brasil, embora tenha, posteriormente, sido objeto de diversas críticas e desafios.

No entanto, ao longo dos séculos, as transformações ocorridas culminaram no surgimento de novas abordagens pedagógicas, as quais almejavam transcender as limitações do modelo catequético e promover uma educação mais adequada às exigências da sociedade contemporânea, bem como às necessidades dos estudantes. Podemos destacar a Reforma Couto Ferraz, que buscou sistematizar o ensino primário e modificar o método de ensino vigente na época.

Além disso, o constante processo de evolução do ensino da língua portuguesa reflete a dinâmica e a complexidade inerentes à língua, bem como a importância de sua preservação e de seu ensino de forma apropriada e eficaz. Assim, é essencial destacarmos que o papel do professor na disseminação do conhecimento linguístico é crucial para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a construção de uma sociedade que valoriza e se comunica com eficiência por meio da língua portuguesa.

Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, podemos indicar que o objetivo proposto foi alcançado, na medida em que evidenciamos o contexto histórico da colonização e a implementação do método catequético; posteriormente, com a Independência, o surgimento da necessidade de inovar metodologias, como a do método intuitivo, inicialmente proposto por Pestalozzi e que chegou ao Brasil pelas obras de Rui Barbosa.

A partir da análise realizada, é possível concluirmos que as metodologias de ensino da língua portuguesa no Brasil foram fortemente influenciadas pelo contexto histórico e pela atuação dos jesuítas, cujo método catequético exerceu grande impacto na educação. Todavia, ao longo dos anos, houve uma evolução e adaptação das práticas pedagógicas, buscando superar as limitações do método jesuítico. A Reforma Couto Ferraz e a perspectiva do método intuitivo, apresentada por Dermeval Saviani, representam importantes marcos nesse processo de renovação. Vale apontarmos, porém, que esses resultados não são conclusivos. Sugerimos, portanto, que sejam buscadas metodologias mais condizentes com as necessidades contemporâneas, valorizando a criatividade, a participação ativa do aluno e a promoção de um ensino mais significativo e inclusivo.

No contexto atual, as adaptações e as inovações pedagógicas buscam superar o método catequético jesuítico, garantindo uma abordagem mais dinâmica, interativa e participativa no ensino da língua portuguesa. Isso inclui a utilização de recursos tecnológicos, como a internet e aplicativos, que tornam as aulas mais atraentes e envolventes, além de permitirem maior interação entre os alunos.

Além disso, os professores têm buscado técnicas que incentivem a reflexão, o debate e a autonomia dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e atendendo às demandas da sociedade contemporânea. Dessa

forma, os alunos são estimulados a pensar criticamente, a desenvolver habilidades de pesquisa e a aplicar o conhecimento em situações reais, preparando-se para os desafios do mundo atual.

Com o auxílio de atividades práticas, projetos colaborativos e abordagens pedagógicas inovadoras, o ensino da língua portuguesa se torna mais estimulante, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a expressão oral e escrita dos estudantes. Tudo isso contribui para uma formação integral desses alunos, preparando-os para serem cidadãos ativos, críticos e produtivos na sociedade. Essas questões podem ser alvo de pesquisas futuras e colaborar para um maior entendimento sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil atual.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, L. L. História da língua portuguesa na escola brasileira. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 6 p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2009.v6n0a3886>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3886>. Acesso em: 1 fev. 2024.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo**: divisões da língua e ensino no Brasil. Campinas: Cefiel/IEL, 2005.

ORLANDI, E. P. (org.). **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

REMER, M. M. Z.; STENTZLER, M. M. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 6335-6336.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

CAPÍTULO 12

O PROGRAMA DE EXTENSÃO “O PARANÁ FALA ESPANHOL” NA UENP: UMA TRAJETÓRIA

Luiz Antônio Xavier Dias¹

Fernanda Tamarozi de Oliveira²

Caroline Orlandini Alves³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto geopolítico e econômico da globalização, somado à integração regional proporcionada por blocos econômicos como o Mercosul, colocou a proficiência em línguas estrangeiras como um requisito estratégico para o desenvolvimento social e econômico. No estado do Paraná, fronteiro com Argentina e Paraguai e com forte vocação para o agronegócio e comércio exterior, a Língua Espanhola assume papel de destaque.

Este artigo dedica-se a analisar a trajetória do programa em uma dessas instituições: a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Busca-se, portanto, não apenas descrever historicamente a implantação e consolidação do PFE na UENP, mas também refletir sobre seus impactos, seus desafios operacionais e seu significado no âmbito da tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. A pergunta que norteia esta investigação é: como o Programa “O Paraná Fala Espanhol” se estruturou e evoluiu na UENP, e que contribuições trouxe para a comunidade acadêmica e para a sociedade regional?

O Paraná Fala Espanhol (PFE) é um Programa de Internacionalização, com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e com Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF). O Programa

1 Professor da Secretaria do Estado da Educação (SEED/PR), Coordenador Institucional do Programa “O Paraná Fala Espanhol” (PFE/UENP) e professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: laxdias@uenp.edu.br.

2 Professora do Programa “O Paraná Fala Espanhol” (PFE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: fernanda.tamarozi@uenp.edu.br.

3 Professora do Programa “O Paraná Fala Espanhol” (PFE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: caroline.orlandini@uenp.edu.br.

iniciou suas atividades no ano de 2023 e tem como objetivo impulsionar as ações de internalização das instituições de ensino superior do Paraná, a fim de desenvolver e fortalecer a ciência e tecnologia que transcendem barreiras geográficas. Além disso, visa qualificar o ensino superior, uma vez que atende discentes de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários dessas universidades.

Neste trabalho, temos como objetivo apresentar um panorama dos cursos e oficinas oferecidos na UENP no ano de 2024, nos três campi: Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procopio, e como essas ações podem impactar na vida de estudantes em que o acesso a conhecimentos de línguas estrangeiras e a outros contextos socioculturais são dificilmente acessíveis, uma vez que as cidades de onde nossos alunos são estão fora das zonas turísticas. Ademais, pretendemos discutir as contribuições de um projeto piloto - Teletandem - dentro das atividades de um curso de Conversação em Língua Espanhola.

Metodologicamente, o trabalho é guiado por uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter interpretativista (Lüdke e André, 2013), enfocando a perspectiva dos participantes. Os dados coletados, assim como sua análise, são oriundos de questionários realizados por meio do *google forms*. Daremos destaque a como o programa tem fortalecido ações de democratização de conhecimento de língua e cultura na nossa universidade.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO E FUNDAMENTOS LEGAIS

O programa “O Paraná Fala Espanhol” foi criado em um momento de reconhecimento da importância do espanhol para o Paraná. A lei estadual que o institui tem como objetivo principal “estimular a difusão e o ensino da Língua Espanhola, prioritariamente na rede pública de ensino, observada a formatação de uma política estadual de ensino de idiomas” (Paraná, 2009).

A implementação ficou a cargo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que firmou convênios com as sete universidades estaduais paranaenses, incluindo a UENP. Dessa forma, o programa foi concebido como uma ação de extensão universitária, aproveitando a expertise em formação de professores, a infraestrutura física e a capilaridade regional das universidades para atingir seu público-alvo: estudantes do ensino médio da rede pública, professores, acadêmicos e a comunidade em geral.

A IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO PFE NA UENP

A Universidade Estadual do Norte do Paraná, com campi localizados nas cidades de Jacarezinho, Cornélio Procopio e Bandeirantes, abraçou o programa

como uma missão estratégica de interiorização e democratização do acesso ao ensino de um idioma estrangeiro.

O programa ofereceu, desde seu início, cursos gratuitos de espanhol em diversos níveis (básico, intermediário e avançado), organizados em módulos semestrais. As aulas, planejadas para serem dinâmicas e comunicativas, foram inicialmente oferecidas de forma presencial, utilizando os laboratórios de informática e salas de aula da própria universidade.

DESCRIÇÃO E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

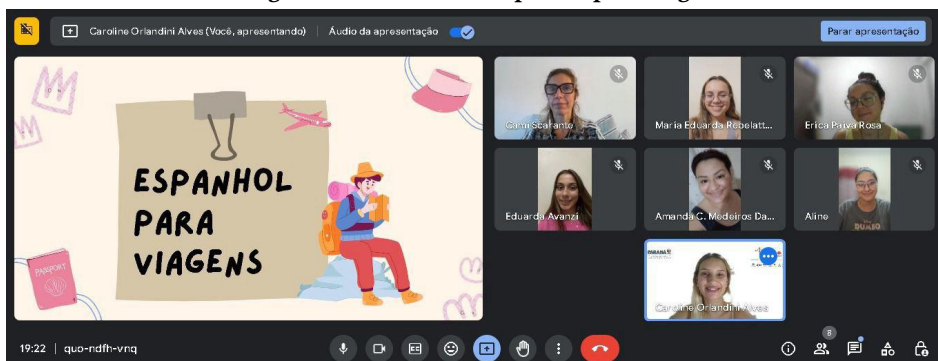
Atendemos a alunos dos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação de universidades estaduais do Paraná, bem como docentes e agentes universitários. O PFE busca suprir as necessidades de todos os estudantes, sendo assim no início dos cursos foi feito uma pesquisa, por intermédio de um formulário onde os mesmos expõem os seus interesses em relação ao idioma. A partir disso, as instrutoras podem atender a essas expectativas.

Além de aprender um novo idioma, que era o caso de alguns docentes e agentes universitários, os objetivos principais são com fins acadêmicos, como realização de um intercâmbio, pesquisa de iniciação, apresentações de trabalhos no exterior, exame de proficiência de mestrado e doutorado e, ainda, visam o aperfeiçoar no aprendizado para seguir a carreira do profissional da educação, no caso de alunos de Letras Português e Espanhol. Os alunos dos cursos de graduação que mais atendemos são de Letras, Pedagogia, Direito, Agronomia e alunos de pós-graduação.

CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS

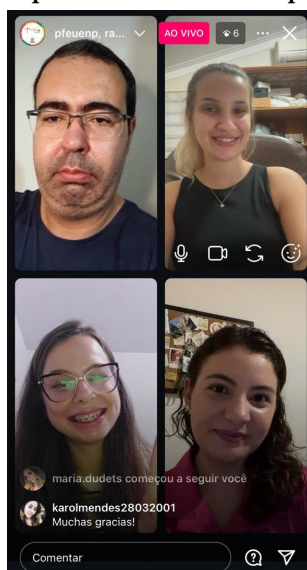
O Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) incluiu o ensino de língua espanhola em 2023 e deu continuidade com suas atividades em 2024. Nos meses de fevereiro e março foram promovidos de maneira remota e gratuita, um minicurso de 20 horas com os temas de Espanhol para viagens, e uma live realizada por meio do nosso instagram, a transmissão foi intitulada: “Sotaques e sabores: Minha experiência na Colômbia”, com o intuito de divulgar o programa e proporcionar o acesso com o idioma e a falantes de língua espanhola, como podemos observar na imagem abaixo.

Imagem 1: Minicurso de Espanhol para viagens



Fonte: Os autores (2025).

Imagem 2: Live: Sotaques e sabores: Minha experiência na Colômbia



Fonte: Os autores (2025).

Já em relação aos cursos, seu primeiro semestre foi iniciado em abril. Atendendo os campi de Jacarezinho e Bandeirantes com atividades presenciais, e Cornélio Procópio com *onlines*, uma vez que a demanda aos foi insuficiente.

Entre o primeiro e segundo semestre de 2024 o programa PFE contemplou cursos de nível iniciante (A1.1) ao intermediário (B1.1) de 60 horas e, neste ano, incluímos 30 horas, a fim de atender maior quantidade de alunos. Os cursos remotos, no geral, são ofertados aos sábados, utilizando a plataforma *GoogleMeet*, contemplando mais alunos dos três *campi* e de outras universidades estaduais com o ensino do idioma estrangeiro.

Os estudantes são avaliados mediante à sua participação em aula, atividades assíncronas aplicadas na plataforma *Classroom* e também com a divisão de notas em duas avaliações, contemplando todas as habilidades, e trabalhos temáticos orais e escritos. O Livro ``Frequências`` foi disponibilizado às instrutoras para a preparação das aulas, onde a partir disso é repassado aos alunos para que tenham os conteúdos trabalhados, dessa forma, o curso passa a ser integralmente gratuito a toda comunidade da UENP e outras universidades estaduais do Paraná, como Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e possibilitando o maior acesso à língua estrangeira.

Ainda, nesse contexto de ensino, as atuais professoras têm buscado práticas pedagógicas que propiciem experiências significativas aos seus alunos, não ficando presas aos materiais didáticos. Dentre essas atividades, destacamos o uso de tecnologias como grandes aliadas do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar um projeto piloto de intercâmbio virtual desenvolvido em parceria com a *Universidad Nacional Tres de Febrero* (UNTREF) e a *Universidad de la Republica* (UDELAR) no primeiro semestre de 2024. Tal atividade se intitula *teletandem*, um contexto virtual, colaborativo e autônomo de aprendizagem de idiomas, em que temos dois estudantes se ajudando mutuamente para aprender a língua um do outro. Esse projeto foi integrado ao curso de conversação como atividades assíncronas, os alunos faziam uma video-chamada por *Google meet* com seu parceiro, podendo ser um aluno uruguaio ou argentino, durante a semana, conforme sua disponibilidade de horários, e conversavam por uma hora a fim de desenvolver seus conhecimentos linguísticos e culturais. Esta prática fez de seu aprendizado mais enriquecedor e deu acesso a falantes nativos de língua espanhola.

IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES: PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A trajetória do PFE na UENP é marcada por impactos profundos e multifacetados, que transcendem o simples ensino da gramática espanhola.

a) Para a Comunidade Externa: O programa cumpriu um papel social vital ao oferecer cursos de qualidade e gratuitos para milhares de pessoas na região, muitos dos quais nunca teriam condições financeiras de frequentar um curso particular. Isso qualificou profissionais para o mercado de trabalho, facilitou o intercâmbio cultural e turístico e preparou estudantes para ingressarem no ensino superior.

b) Para a Universidade e para a Formação Discente: O PFE tornou-se um campo de prática docente indispensável para os acadêmicos de Letras-Espanhol. Os bolsistas e voluntários vivenciam, sob supervisão, toda a complexidade do magistério: desde o planejamento de aulas e a aplicação de metodologias até a

avaliação e a gestão de sala de aula. Essa experiência é unanimemente reconhecida como um diferencial em sua formação, aumentando sua empregabilidade e confiança profissional.

c) Para a Pesquisa e a Extensão: O programa gerou uma série de desdobramentos acadêmicos. Serviu como base de dados e inspiração para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações e projetos de iniciação científica que investigaram temas como políticas linguísticas, metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira, e os impactos de programas de extensão. Além disso, promoveu eventos culturais (como semanas culturais, cinemas com filmes hispânicos e festas típicas), integrando a universidade com a comunidade e enriquecendo o cenário cultural da região.

RESULTADOS OBTIDOS

Para os propósitos deste trabalho, destacamos os resultados referentes aos cursos de espanhol ofertados no ano de 2024. Destacamos, na Tabela 1, as características dos cursos em relação ao idioma, nível e carga horária.

Tabela 1 : Cursos ofertados pelo PFE no ano de 2024.

Curso	Período	Carga-horária	Campus
Espanhol A1.1	1º semestre	60h	Campus de Jacarezinho
Espanhol A2.1	1º semestre	60h	Campus de Jacarezinho
Espanhol A1.1	1º semestre	60h	Remoto
Espanhol A1.2	1º semestre	30h	Remoto
Espanhol A2.1	1º semestre	60h	Campus de Bandeirantes
Espanhol A1.1	1º semestre	30h	Remoto
Conversação em Língua Espanhola	1º semestre	60h	Remoto
Espanhol A1.2	2º semestre	60h	Campus de Jacarezinho
Espanhol A1.1	2º semestre	60h	Campus de Jacarezinho
Espanhol A2.2	2º semestre	60h	Campus de Bandeirantes
Espanhol A1.2	2º semestre	60h	Remoto
Espanhol A1.1	2º semestre	30h	Remoto
Conversação em Língua Espanhola	2º semestre	30h	Remoto
Espanhol A1.2	2º semestre	30h	Remoto
Espanhol A2.2	2º semestre	30h	Remoto

Fonte: Os autores (2025).

Na primeira metade de 2024, o PFE alcançou em média 128 inscritos, enquanto no segundo 102. Aos poucos estamos caminhando para o objetivo principal do programa de impulsionar a UENP a estabelecer ações de internacionalização de maneira que estudantes, docentes e agentes universitários ultrapassem as barreiras geográficas. Assim, as docentes têm pensado em práticas pedagógicas que fomentem a internacionalização, como as ações de teletandem e as atividades voltadas para exames de proficiência e para intercâmbio.

A partir dos dados coletados, observamos que o programa tem contribuído para a democratização de conhecimento uma vez que os cursos têm oportunizado o contato com a língua espanhola e suas culturas, bem como com falantes nativos e proficientes da língua. Devido a seu caráter democrático e gratuito, o PFE possibilita para a maioria dos participantes, um contato intercultural com um falante nativo ou proficiente da língua estrangeira, ao qual muitos não haviam tido acesso antes do ingresso no programa.

Dessa maneira, o PFE tem proporcionado esse acesso e o ensino e aprendizagem de língua de forma mais significativa. Portanto, apesar de não ser um programa consolidado, observamos que tem oportunizado a democratização da língua espanhola e suas culturas e uma aprendizagem significativa para os alunos, já que suas avaliações acerca dos cursos e suas atividades têm sido bastante positivas e têm contemplado seus objetivos de aprendizagem.

DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRAJETÓRIA

A trajetória do PFE não foi isenta de obstáculos. Dois desafios se destacam:

1. **Continuidade e Recursos:** Como programa dependente de convênio e recursos estaduais, o PFE enfrentou períodos de incerteza quanto à renovação de verbas para bolsas, o que impactava diretamente no planejamento e na oferta de vagas. A busca por alternativas de financiamento e a gestão eficiente dos recursos disponíveis sempre foram uma constante para os coordenadores.
2. **Capilaridade e Logística:** A região de abrangência da UENP é extensa. Atender a população de municípios distantes dos campi sempre foi um desafio logístico. Soluções como a oferta de cursos em polos externos (em parceria com prefeituras) e, mais recentemente, a migração para o ensino remoto ou híbrido, foram estrategicamente adotadas para mitigar este problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Programa de Extensão “O Paraná Fala Espanhol” na UENP é um caso de sucesso na interface entre política pública e extensão universitária. Mais do que um simples projeto de ensino de idiomas, o PFE/UENP consolidou-se como um programa estruturante, que fortalece a missão social da universidade.

Sua história é de resiliência, adaptação e profundo comprometimento com o desenvolvimento regional. Ao formar cidadãos com competência plurilíngue e intercultural, o programa contribui para inserir o Norte do Paraná em um contexto globalizado de forma mais crítica e preparada. Para a UENP, o PFE é a prova viva de que o conhecimento gerado dentro da academia ganha seu sentido mais pleno quando partilhado com a sociedade, criando uma via de mão dupla onde todos aprendem e se transformam: a comunidade, os alunos e a própria universidade.

O legado do programa é palpável nos ex-alunos que hoje trabalham em multinacionais, nos professores que se qualificaram, nos acadêmicos que tiveram sua primeira experiência docente e na comunidade que passou a enxergar a universidade como um espaço aberto e acolhedor. A trajetória do PFE na UENP, portanto, ainda está em construção, mas seus capítulos já escritos deixam um rico aprendizado sobre o poder transformador da extensão universitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 .ed. São Paulo: E.P.U, 2013.

SILVA, K. A. da; PEREIRA, M. T. **Programas de extensão em línguas estrangeiras**: o caso do “Paraná Fala Espanhol”. In: Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem 7, 8, 31, 36, 42, 46, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 88, 113, 114, 116, 119, 120, 122, 125, 127, 129, 131, 136, 151, 162, 169, 172, 174, 177, 178
- Abordagens 5, 11, 33, 36, 68, 79, 85, 86, 97, 111, 121, 122, 134, 138, 147, 159, 163, 176, 178, 179, 187
- Aluno 27, 28, 29, 30, 31, 36, 39, 46, 49, 74, 82, 83, 115, 116, 120, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 158, 159, 160, 161, 162, 174, 175, 177, 178, 184
- Alunos 17, 19, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 46, 47, 48, 55, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 98, 100, 102, 103, 105, 107, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 127, 128, 131, 133, 134, 136, 144, 150, 151, 156, 158, 159, 171, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187
- Aprendizado 5, 50, 59, 63, 68, 73, 74, 77, 78, 82, 94, 109, 112, 114, 115, 116, 126, 137, 144, 151, 156, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 182, 184, 187
- Aprendizagem 5, 12, 13, 14, 35, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 61, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 125, 129, 132, 136, 139, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 178, 184, 186, 187
- Aprendizes 7, 47, 71, 79, 80, 84, 85, 87, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 144, 161

B

- Bilíngue 6, 12, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 161
- BNCC 30, 31, 33, 36, 40, 41, 42, 43, 51, 73, 74, 115, 149, 152

C

- Catequético 9, 165, 166, 168, 169, 173, 174, 176, 177, 178
- Científica 7, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 185
- Competência 8, 12, 16, 30, 31, 32, 67, 71, 79, 85, 112, 113, 117, 125, 126, 128, 132, 187
- Compreensão 5, 7, 40, 42, 44, 46, 47, 70, 74, 79, 81, 83, 86, 91, 101, 113, 115, 116, 118, 120, 122, 130, 132, 137, 144, 147, 158, 161, 165, 173, 175
- Comunicação 6, 7, 8, 42, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 78, 79, 80, 85, 86, 115, 116, 119, 137, 140, 142, 143, 150, 151, 164
- Conhecimento 47, 49, 55, 58, 62, 68, 69, 71, 72, 80, 82, 83, 85, 87, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 103, 118, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 145, 146, 150, 169, 173, 175, 178, 179, 181, 186, 187
- Contemporaneidade 6, 12, 35, 37, 38, 40, 41, 44, 46, 50, 51, 52, 73, 133, 145, 165, 176
- Conteúdos 12, 27, 36, 50, 71, 74, 77, 81, 82, 84, 86, 87, 114, 120, 121, 127, 150, 151, 173, 176, 177, 184
- Cultura 8, 12, 14, 17, 31, 41, 42, 54, 57, 58, 59, 62, 63, 70, 72, 74, 113, 117, 118, 164, 170, 181

Culturais 7, 12, 14, 17, 26, 30, 31, 36, 40, 46, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 85, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 122, 137, 141, 151, 152, 164, 167, 172, 176, 177, 184, 185

Cultural 6, 8, 10, 12, 13, 28, 29, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 80, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 136, 142, 151, 169, 172, 173, 176, 177, 184, 185

Culturas 42, 58, 60, 67, 70, 72, 73, 74, 112, 113, 116, 118, 143, 144, 167, 186

D

Desafios 5, 6, 8, 10, 11, 12, 35, 36, 38, 75, 83, 84, 111, 112, 113, 122, 127, 156, 159, 167, 177, 179, 180, 186

Diálogo 18, 26, 29, 61, 79, 93, 113, 117, 118, 122, 132, 133, 134, 136

Didático 7, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 111, 120, 134, 147

Didáticos 7, 46, 70, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 96, 120, 121, 122, 142, 150, 152, 159, 174, 184

Diversidade 32, 53, 54, 60, 64, 65, 67, 69, 70, 74, 84, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 144, 156, 159, 161, 162, 171, 176, 177

Docente 8, 28, 30, 31, 36, 38, 41, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 60, 70, 71, 82, 95, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 132, 145, 148, 152, 184, 187

E

Educação 6, 9, 12, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 52, 56, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 98, 119, 122, 123, 125, 126, 137, 139, 145, 147, 150, 152, 157, 158, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 187

Educacional 6, 14, 35, 36, 38, 45, 46, 48, 49, 50, 72, 74, 81, 112, 114, 116, 122, 143, 148, 149, 151, 156, 166, 167, 168, 173, 174, 175, 176

English 52, 102, 140, 144, 149, 152, 153, 155

Ensino 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 62, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Escola 6, 8, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 31, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 56, 60, 70, 106, 114, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 146, 149, 150, 152, 156, 169, 171, 179

Escolar 8, 27, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 50, 51, 52, 62, 70, 72, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 122, 126, 128, 129, 133, 134, 135, 137, 138, 143, 147, 148, 151, 158, 159, 160, 174

Escolas 29, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 49, 51, 59, 60, 63, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 115, 116, 127, 130, 134, 145, 166, 167, 168, 173, 174

Espanhol 8, 13, 77, 78, 88, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 181, 182, 185

Estratégias 5, 8, 16, 49, 64, 81, 82, 84, 85, 92, 112, 115, 136, 147, 148, 156, 158, 160, 161

- Estudantes 6, 8, 9, 12, 18, 21, 25, 27, 28, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 57, 68, 71, 73, 74, 81, 82, 83, 87, 111, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 137, 147, 148, 149, 150, 159, 160, 161, 170, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 186
- Estudo 8, 9, 14, 16, 39, 53, 54, 57, 59, 62, 72, 73, 74, 78, 80, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 95, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 107, 109, 111, 115, 126, 127, 128, 130, 131, 136, 137, 163, 165, 167, 173, 174, 175
- Estudos 5, 6, 36, 53, 54, 58, 59, 60, 64, 69, 73, 78, 80, 98, 99, 104, 106, 109, 110, 125, 129, 130, 134, 138, 140, 141, 143, 145, 158, 161, 169, 170, 171, 172
- F
- Formação 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 28, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 57, 68, 72, 73, 74, 78, 85, 87, 91, 99, 102, 106, 109, 111, 115, 120, 121, 122, 125, 126, 133, 137, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 179, 181, 185
- G
- Globalização 8, 112, 113, 114, 139, 141, 142, 144, 145, 151, 152, 180
- H
- Habilidades 7, 40, 74, 77, 79, 82, 84, 86, 87, 113, 126, 137, 144, 149, 157, 159, 160, 161, 172, 173, 179, 184
- I
- Identidade 6, 31, 56, 62, 64, 65, 70, 72, 113, 117, 119, 120, 121, 123, 135, 165, 166, 167, 176, 177
- Idioma 7, 11, 31, 43, 70, 71, 75, 77, 84, 107, 114, 115, 116, 140, 141, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 177, 182, 183, 185
- Indígenas 6, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 176
- Inglês 8, 9, 17, 30, 31, 36, 42, 70, 98, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 161, 162
- Inglêsa 5, 6, 7, 9, 16, 30, 31, 32, 33, 52, 67, 70, 71, 73, 90, 91, 98, 99, 101, 104, 108, 111, 139, 140, 142, 143, 144, 148, 151, 152, 154, 157
- Interação 6, 7, 28, 30, 44, 60, 78, 79, 80, 81, 85, 93, 96, 112, 116, 136, 146, 147, 150, 157, 178
- Intercultural 6, 8, 31, 33, 62, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 113, 114, 115, 117, 144, 153, 155, 161, 186, 187
- L
- Leitor 22, 23, 26, 28, 32, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137
- Leitura 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 43, 58, 82, 84, 103, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 160, 162, 172
- Letramento 5, 16, 30, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 137
- Letras 15, 35, 53, 65, 75, 77, 90, 99, 107, 111, 123, 130, 138, 156, 163, 182, 184
- Língua 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 30, 31, 32, 33, 36, 42, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87,

- 89, 90, 91, 98, 99, 100, 101, 104, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 186
- Linguagem 7, 15, 17, 22, 23, 32, 37, 40, 45, 46, 55, 56, 60, 71, 78, 79, 80, 84, 86, 89, 93, 94, 95, 100, 110, 117, 118, 120, 122, 124, 140, 157, 159, 162
- Língua inglesa 8, 9, 14, 30, 31, 33, 35, 36, 41, 42, 45, 49, 50, 90, 105, 107, 139, 140, 141, 145, 147, 148, 149, 150, 151
- Língua portuguesa 5, 9, 58, 69, 70, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179
- Línguas 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 31, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 84, 85, 87, 88, 99, 103, 104, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 140, 142, 143, 144, 145, 153, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 176, 180, 181, 187
- Linguística 8, 14, 31, 42, 53, 54, 57, 59, 62, 63, 64, 67, 69, 71, 78, 80, 98, 99, 103, 107, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 139, 142, 144, 151, 161, 167, 176
- Linguísticas 7, 8, 42, 44, 54, 58, 61, 62, 64, 70, 74, 75, 77, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 111, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 132, 141, 143, 152, 179, 185
- Linguístico 6, 12, 42, 53, 54, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 68, 72, 74, 78, 87, 112, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 142, 143, 151, 166, 169, 178
- Linguísticos 6, 12, 31, 53, 57, 61, 62, 63, 66, 69, 74, 78, 85, 98, 112, 116, 119, 121, 122, 139, 151, 184
- Literária 16, 24, 27, 106, 107, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138
- Literário 5, 8, 16, 19, 22, 26, 28, 32, 33, 106, 117, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138
- Literatura 5, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 26, 27, 28, 31, 32, 75, 91, 100, 102, 107, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 177
- M
- Metodologias 9, 70, 71, 87, 90, 93, 98, 99, 108, 136, 147, 148, 158, 159, 161, 163, 165, 168, 175, 177, 178, 184, 185
- Metodológicas 7, 13, 14, 80, 87, 93, 99, 100, 102, 108, 109, 131, 163, 165, 174, 175
- P
- Pedagógicas 9, 14, 36, 37, 42, 47, 49, 70, 75, 78, 80, 81, 87, 113, 115, 119, 120, 121, 125, 136, 142, 144, 145, 147, 150, 152, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 169, 170, 174, 175, 177, 178, 179, 184, 186
- Política 37, 38, 40, 41, 42, 45, 50, 64, 68, 71, 104, 116, 117, 139, 141, 142, 145, 164, 167, 169, 181, 187
- Políticas 26, 40, 42, 43, 47, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 103, 104, 109, 111, 112, 114, 115, 119, 122, 164, 167, 185
- Português 9, 17, 31, 57, 69, 111, 116, 117, 119, 120, 121, 142, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 177
- Portunhol 8, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

Povos 6, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69, 164, 165, 166, 167, 169, 170
Professor 7, 11, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 50,
51, 55, 56, 71, 80, 82, 83, 86, 90, 99, 106, 125, 128, 131, 132, 133, 135, 137,
144, 146, 147, 148, 150, 153, 154, 161, 163, 170, 178, 180

R

Reflexões 1, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 26, 32, 36, 49, 70, 71, 88, 98,
113, 136, 144, 145

S

Saber 15, 23, 31, 40, 42, 45, 48, 51, 65, 91, 118, 129, 135, 139, 143, 146, 148, 170,
179

Saberes 8, 42, 51, 52, 82, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 129, 147, 150, 154, 176,
177

Sentidos 17, 20, 26, 30, 38, 78, 79, 106, 118, 121, 126, 128, 129, 130, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 150, 173

Sinais 5, 6, 23, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Sociedade 7, 10, 25, 35, 37, 38, 43, 48, 50, 54, 64, 69, 75, 91, 129, 130, 133, 135,
137, 164, 167, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 187

Surdos 6, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65

T

TDAH 4, 9, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

V

Valorização 6, 8, 35, 40, 48, 54, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 73, 113, 114, 118, 119, 121,
147, 148, 162, 173

