

Universidade Estadual de Goiás

Unidade de Anápolis - Ciências
Socioeconômicas e Humanas (CSEH)

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4633910>



Revista de Linguística e Teoria Literária • ISSN 2176-6800
<http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>

Dossiê: Educação Linguística na Infância

Carla Conti de Freitas (UEG)
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)
Giuliana Castro Brossi (UEG, UEL)
Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

[Organizadoras]

EXPEDIENTE

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Unidade de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH)
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Reitor

Valter Gomes Campos

Pró-Reitora de Graduação

Suely Miranda Cavalcante Bastos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Everton Tizo Pedroso

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Adriana Aparecida Ribon Ogera

Coordenador de Projetos e Publicações

Elizabete Tomomi Kowata

Coordenador da Unidade de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas

Ewerton Ignácio de Freitas

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Ariovaldo Lopes Pereira

Ficha Catalográfica

M18p Via Litterae – Revista de Linguística e Teoria Literária. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Unidade de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, 2009-

Semestral
v. 12, n. 2, jul./dez. 2020
ISSN 2176-6800

1.Linguística 2.Teoria da literatura 3.Crítica literária 4.UEG/CCSEH – Periódicos.
CDU:81+82(051)

Ficha catalográfica elaborada por Aparecida Marta de Jesus CRB1/2385

EQUIPE TÉCNICA

Analista de Sistemas

Elizabete Tomomi Kowata

Revisão de Língua Portuguesa

Lucas Campos Borges

Andressa Andrade Pires

Normalização e preparação dos originais

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Marco Antonio Rosa Machado (UEG)

Editores

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)

Marco Antonio Rosa Machado (UEG)

ENDEREÇO

Via Litterae – Revista de Linguística e Teoria Literária [ISSN 2176-6800]
Av. Juscelino Kubitschek, 146, Bairro Jundiá, CEP 75110-390, Anápolis – GO, Brasil
Fone: (55 62) 3328-1188 - E-mail: via.litterae@ueg.br
Home page: <http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>

EQUIPE EDITORIAL

Editor-chefe

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Editores responsáveis

Sostenes Cezar de Lima (UEG)

Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)

Marco Antonio Rosa Machado (UEG)

Editores Executivos

Ariovaldo Lopes Pereira (UEG)

Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)

Gláucia Vieira Cândido (UFG)

Maria Eugênia Curado (UEG)

Organizadoras do Dossiê

Carla Conti de Freitas (UEG)

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)

Giuliana Castro Brossi (UEG, UEL)

Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Conselho Editorial

Alexandre Ferreira da Costa (UFG)

Angel Humberto Corbera Mori (UNICAMP)

Antônia Alves Pereira (UFPA)

Antonio Corbacho Quintela (UFG)

Augusto César Luitgards Moura Filho (UnB)

Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG)

Célia Sebastiana da Silva (CEPAE-UFG)

Débora Cristina Santos e Silva (UEG)

Eliane Carolina de Oliveira (UFG)

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale (UFSCar)

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)

Jamesson Buarque de Souza (UFG)

Jeni Silva Turazza (PUC-SP)

José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

Kênia Mara Freitas Siqueira (UEG)

Leosmar Aparecido da Silva (UFG)

Lúcia Gonçalves de Freitas (UEG)

Lucilena Mendonça de Lima (UFG)

Marcel Vejmelka (Universidade Joahnnes

Gutenberg - Mainz - Alemanha)

Maria de Lourdes Paniago (UFG)

Mariana de Souza Garcia (UFMS)

Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA)

Nilson Pereira de Carvalho (UFRPE)

Oto Araújo Vale (UFSCar)

Pedro Alexandre da Cunha Reis (Universidade

Fernando Pessoa - Porto - Portugal)

Ravel Giordano F L Paz (UEMS)

Renato Cabral Rezende (Unifesp)

Roosevelt Araújo da Rocha Júnior (UFPR)

Rosane Rocha Pessoa (UFG)

Rui Manoel Ferreira Leite Soutelo Torres

(Universidade Fernando Pessoa - Porto -

Portugal)

Simone Azevedo Floripi (UFU)

Ulysses Rocha Filho (UFG)

Válmi Hatje-Faggion (UnB)

INDEXADORES

ACADEMIA



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Google Acadêmico



Electronic
Journals Library
Max Planck Society

R⁶ ResearchGate



zenodo

Qualis B3 – Letras e Linguística – Quadrênio 2013-2016

A revista Via Litterae é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas – Universidade Estadual de Goiás.

A revisão de língua portuguesa e a tradução e/ou revisão de língua estrangeira são de responsabilidade dos autores dos artigos.

O conteúdo dos artigos publicados na Via Litterae manifesta os pontos de vista e opiniões de seus respectivos autores. Toda e qualquer informação veiculada nos artigos publicados na revista é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Via Litterae • Anápolis • v. 12, n. 2 • p. 134-342 • jul./dez. 2020

<http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>

SUMÁRIO

Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância	134
Carla Conti de Freitas (UEG)	
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)	
Giuliana Castro Brossi (UEL/UEG)	
Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)	
Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças	138
Marina Guedes Seccato (Colégio Celtas de Votuporanga (SP)	
Teaching English with young learners: possibilities of critical language education	152
Claudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)	
Liliane Salera Malta (UFES)	
“We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância	171
Giuliana Castro Brossi (UEG, UEL)	
Marise Pires da Silva (UEG)	
Carla Conti de Freitas (UEG)	
A ludicidade no ensino de língua espanhola na educação infantil	193
Claudia Paulino de Lanis Patricio (UFES)	
Tatiana Marta de Lima Marianelli (UFES)	
Storytelling nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores	211
Ana Sara Manhabusque Galvão (UFES)	
Emanuelle Perissotto de Assis (UNESP - Rio Claro/SP)	
Ana Paula de Lima (UNESP - Rio Claro/SP)	
Jogos teatrais como uma proposta de produção simplificada no ensino de inglês para crianças: uma perspectiva textual	233
Felipe Valentim Pereira (UEL)	
Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)	
Ensino de língua estrangeira para crianças (LEC): a formação nos cursos de Letras da UFES	250
Grace Alves da Paixão (UFES)	
Igor Porsette (UFES)	

O que tem sido vendido na educação bilíngue? Um levantamento sobre escolas bilíngues português-inglês em Anápolis (GO)	275
Função-autor de Foucault e comodificação discursiva no contexto do capitalismo cognitivo	292
Andressa Andrade Pires (UEG)	
Sostenes Lima (UEG)	
O hibridismo homem/animal a partir do perspectivismo ameríndio: O caçador de histórias, de Yaguarê Yamã	305
Carlos Henrique Lopes de Almeida (UNILA, UFPA)	
Carla Patrícia da Silva Guedes (UFPA)	
Mayra Adriana da Costa Cavalcante (UFPA)	
O feminino e o mito em Cidade livre, de João Almino	317
Hevellyn Cristine Rodrigues Ganzaroli (UEG)	
Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)	
Sobre os autores deste número	338
Os Editores	

Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância

O número temático “Educação Linguística na Infância” reúne 8 artigos que abordam diferentes experiências e perspectivas no âmbito do ensino, da aprendizagem e da formação de professoras e professores de línguas para crianças. O aumento expressivo da oferta de línguas adicionais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos coloca diante de uma realidade que tem motivado investigações de diversas naturezas nos últimos 20 anos. Nesse contexto, temos visto emergir projetos e sequências didáticas para a educação linguística na infância, por meio de histórias infantis, contos, brincadeiras, jogos teatrais e atividades que discutem temas como racismo, desigualdade social e direitos humanos: praxiologias construídas para/com as crianças. Convidamos o/a leitor/a a mergulhar conosco no universo de mundos diversos e divertidos, que compõem uma ecologia de saberes de professoras/es e pesquisadoras/es que têm se dedicado a oferecer possibilidades para o campo da educação linguística na infância.

Os artigos deste dossiê apresentam contextos diferentes e nos oferecem uma imagem colorida e diversificada do que tem sido estudado e vivenciado em diferentes regiões do Brasil - Espírito Santo, Paraná, Goiás, São Paulo - no que se refere ao tema. Assim, além de trazer à tona experiências diversificadas, os artigos propõem reflexões acerca de conceitos, de teorias ou de epistemologias que possibilitam uma leitura instigadora e problematizadora da educação linguística na infância.

No cenário atual, as parcerias interinstitucionais têm contribuído para que pesquisadores construam uma epistemologia mais localizada e, ao mesmo tempo, mais diversificada sobre a educação linguística na infância. As experiências desenvolvidas a partir de condições locais, por meio da relação universidade-escolas e universidade-poder público municipal, têm se tornado um espaço importante para valorização da formação de professores de línguas para crianças.

Essas parcerias, conseqüentemente, tomam a configuração de redes de pesquisadores e intercâmbios de estudantes de pós-graduação, que contribuem para aumentar a produção científica nessa área. Promovem ainda a abertura de um espaço para discussão de políticas públicas, que poderão motivar ações que garantam o direito de não só aprender uma outra

língua, mas o de se comunicar e se expressar na língua que mais representar a sua própria comunidade.

Nesse sentido, não sugerimos o ensino de uma língua em detrimento de outra, nem políticas excludentes. Primamos pelo respeito às comunidades locais e às experiências de interação entre comunidades diferentes; clamamos pelo respeito ao direito à educação de qualidade desde a infância, à educação pública; e vemos nas linguagens um caminho para isso.

Neste número temático, reunimos três trabalhos que versam sobre educação linguística crítica na infância, como os artigos de Seccato, Kawachi-Furlan e Malta, e Brossi, Silva e Freitas.

No artigo “*Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos (IC) na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças*”, Mariana Guedes Seccato discute a complexidade do processo de formação docente para atuar no ensino da língua nos anos iniciais. A autora defende os IC como elementos importantes que precisam ser abordados nos cursos de educação de professores de inglês, em especial no contexto investigado, como forma de orientar práticas de sala de aula criticamente orientadas.

No artigo “*Ensino de inglês com crianças: possibilidades da educação linguística crítica*”, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan e Liliane Salera Malta discutem a necessidade de pesquisadores(as) e professores(as) revisitarem o que significa língua e linguagem, bem como ensinar e aprender línguas estrangeiras na infância. Por meio da discussão de algumas atividades de seus contextos de atuação, as autoras buscam expandir as perspectivas que estão comumente associadas ao ensino-aprendizagem de inglês para crianças, defendendo a educação linguística que é proposta com crianças e não apenas para elas.

Em “*We can't stop playing': peraltagens e esperanças na educação linguística na infância*”, Giuliana Castro Brossi, Marise Pires da Silva e Carla Conti de Freitas apresentam discussões acerca das praxiologias inspiradas nas teorizações dos multiletramentos, desenvolvidas no decorrer do projeto transdisciplinar que integra a ação de extensão universitária denominada “*English for kids: inglês, comunidade e empoderamento social*”, cujo foco é a educação linguística (inglês) para crianças de 7 a 12 anos. As discussões do material empírico advindo de relatos de pais, professoras/es participantes e as falas das crianças durante as aulas sugerem que o desenvolvimento do projeto provocou a construção de sentidos significativos, que impactaram a ótica da professora acerca da educação linguística na infância e a relação das crianças com a comunidade por meio das linguagens, ressignificando os sentidos do brincar.

A questão da ludicidade no ensino de línguas adicionais com crianças foi apresentada, neste número temático, em três artigos: um de autoria de Patricio e Marianelli;

outro no qual Galvão, Perissotto e Lima discutem as possibilidades da contação de histórias e no texto de Pereira e Tonelli que propõem os jogos teatrais como recursos no ensino.

“A ludicidade no ensino de língua espanhola na educação infantil”, de autoria de Cláudia Paulino de Lanis Patrício e Tatiana Marta de Lima Marianelli, traz à baila uma discussão importante sobre o ensino da língua espanhola na Educação Infantil. A pesquisa relatada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e apresenta os resultados da análise das práticas pedagógicas lúdicas realizadas por discentes do curso de Letras Português e Espanhol participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e buscou identificar as atividades lúdicas e sua utilização no contexto investigado.

Em “Storytelling nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores”, Ana Sara Manhabusque Galvão, Emanuelle Perissotto de Assis e Ana Paula de Lima discutem um planejamento de aulas com o uso da história *Green Eggs and Ham*, de Dr. Seuss. As autoras destacam as possibilidades de construção de sentido por meio da contação de história, além de contribuir para a formação crítica e cidadã das crianças.

Felipe Valentim Pereira e Juliana Reichert Assunção Tonelli, por sua vez, no artigo “Jogos teatrais como uma proposta de produção simplificada no ensino de inglês para crianças: uma perspectiva textual”, sugerem o uso de sequência didática (SD) como instrumento organizador do ensino de inglês nos anos iniciais e, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo, inserem nas atividades que integram a SD produções simplificadas com o objetivo de possibilitar à criança a oportunidade de realizar pequenas produções (orais e/ou escritas) do gênero textual sendo explorado nas aulas de inglês. A pesquisa foi desenvolvida no Colégio de Aplicação (Unidade Câmpus) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A temática da formação de professores e professoras de línguas adicionais para crianças foi discutida no artigo “Ensino de Língua Estrangeira para Criança (LEC): a formação nos cursos de Letras da UFES”, de autoria de Grace Alves da Paixão e Igor Porsette. Os autores apresentam, a partir de documentos oficiais e os currículos dos cursos de Letras da UFES, algumas reflexões sobre as perspectivas dos estudantes em relação à sua própria formação em nível de graduação. O artigo problematiza uma discussão importante e atual que é a urgência da reformulação dos currículos dos cursos de Letras para que atendam às necessidades de preparação docente para as necessidades do mercado de trabalho, conforme apontado pelos licenciandos e licenciandas.

No artigo “O que tem sido vendido na educação bilíngue? Um levantamento sobre escolas bilíngues português-inglês em Anápolis-GO”, Ana Carolina Alves Assis Graciano e Viviane Pires Viana Silvestre analisam como as páginas eletrônicas de algumas escolas bilíngues enfatizam a ideia de língua como produto e a educação bilíngue como “mercadoria”, buscando atrair “clientes” para esse contexto. As autoras problematizam

questões de poder e de acesso relacionadas ao ensino bilíngue de prestígio presentes na abordagem publicitária.

Esperamos que a leitura deste dossiê promova reflexões sobre educação linguística na infância, contribuindo para o fortalecimento da área e para as discussões sobre esse tema. Que possamos esperar, no sentido freireano, com o acesso de todas as crianças à educação linguística em línguas adicionais, valorizando as crianças, as/os professoras/es e os contextos. Convidamos você a deixar o “ser criança” se manifestar e a experimentar as reflexões e as propostas: questionar, duvidar, problematizar, e, ainda brincar, contar histórias, dramatizar, sonhar e ter esperança ao colaborar com essa discussão urgente e necessária.

Carla Conti de Freitas (UEG)

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES)

Giuliana Castro Brossi (UEG/UEL)

Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças

Can I borrow the skin-colored pencil? The use of Critical Incidents in the Training of English Language Teachers for children

*Mariana Guedes Seccato**

**Colégio Celtas de Votuporanga (SP)*

Resumo: A formação de professores de LI (Língua Inglesa) para crianças é um processo complexo em que lacunas expõem deficiências sobre a efetiva preparação de futuros profissionais diante das realidades que irão encontrar nas salas de aula. Segundo Seccato (2020), os IC (Incidentes Críticos) são elementos valiosos e relevantes para serem tratados durante a formação visando à preparação dos professores com respeito aos IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Eles possibilitam a verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, conseqüências e reações. O presente trabalho tem como objetivo discutir a utilização dos IC na formação de professores de LI para crianças, a partir da discussão de um relato (IC) de uma professora de LI. A consideração e reflexão sobre os tipos de IC que ocorrem na vida dos professores em formação possibilitam a recontextualização de suas futuras práticas. Assim como, o desenvolvimento de agentes sociais críticos por meio de uma linguística que também tem o papel de representar e defender esferas sociais excluídas e oprimidas (PENNYCOOK, 2001).

Palavras-chave: LI para crianças. Incidentes Críticos. Formação crítica de professores.

Abstract: The ESL teacher education for children is a complex process in which gaps expose deficiencies in the effective preparation of future professionals in the face of the realities they will find in the classroom. According to Seccato (2020), CI (Critical Incidents) are valuable and relevant elements to be deal with during education aim in gather preparation of teachers with respect to CI that may arise in their lives, whether in the position of individual objects or agents. They enable verbalization, reflection and questioning of its characteristics, causes, consequences and reactions. This paper aims to discuss the use of CI in the training of ESL teachers for children, based on the discussion of a report (CI) of an ESL teacher. The consideration and reflection on the types of CI that occur in the life of teachers in training enable the recontextualization of their future practices. As well as, the development of critical social agents through a linguistics that also has the role of representing and defending excluded and oppressed social spheres (PENNYCOOK, 2001).

Keywords: ELS for children. Critical Incidents. Critical Teacher Education.

Introdução

O Ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças está tomando proporções cada vez mais amplas, em decorrência das necessidades de um mundo globalizado, e que se globalizou por meio dessa língua. Dessa maneira, tem-se discutido sobre o ensino de LI desde o início da escolarização, como forma de ampliar as possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

No entanto, é inegável a necessidade do enfrentamento de alguns obstáculos, para que seja possível alcançar a equidade de oportunidades de aprendizagem a todas as crianças brasileiras.

Primeiramente, há o problema sobre a concepção da LI no Brasil. Há uma tomada de consciência da expansão da LI como língua internacional¹. Porém, essa concepção está relacionada a implicações político-pedagógicas referentes a um modelo americano que nos influencia politicamente, economicamente e culturalmente (SÁ; SECCATO, 2016). Para Siqueira (2011), faltam iniciativas para que inicie a consideração da existência do que se possa chamar de *Brazilian English*.

Como consequência política e pedagógica há a consolidação de uma prática docente, resistente em aprender e ensinar uma língua híbrida. A LI acaba sendo um objeto de estudo sem referências culturais específicas.

Em âmbito nacional essa resistência pode ser acentuada diante da falta de legislação quanto ao ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O desenvolvimento de uma legislação que promovesse a interação, o dialogismo e a aprendizagem de uma língua estrangeira, possibilitaria a transgressão de qualquer regra ou modelo imposto de língua(gem), permitindo a formação de indivíduos por meio da própria cultura, abertos ao conhecimento alheio.

Contudo, no presente texto entendo focar na formação de professores como forma de possibilitar maior reflexão em suas práticas docentes, com o objetivo de torná-las ferramentas de modificação de um sistema educacional que ainda exclui, em prol, de uma formação que seja capaz de olhar o seu objeto de estudo (LI) como dispositivos de uma educação libertadora, inclusiva e transgressiva (PENNYCOOK, 2001).

Para tanto, discorro sobre a utilização de Incidentes Críticos (IC) na formação de professores de LI para crianças, por meio da reflexão sobre um relato de uma professora em

¹ Utilizo o termo 'Língua Internacional' para me referir à LI, porém enfatizo minha consciência sobre a variedade de rótulos ao tratamento da utilização da LI na perspectiva mundial. Portanto, enquadram-se aqui os termos 'Inglês Global', 'Língua Franca', 'Língua Global', 'Língua Internacional', dentre outros.

formação. Esse relato faz parte de minha tese de doutorado defendida em abril de 2020².

Assim, apresento os IC para depois discorrer sobre o relato e discutir sobre as possíveis formas de formação de professores de LI para crianças, que os IC podem promover.

1 Formação Crítica de Professores de LI para crianças

Apesar de ser consciente sobre a importância da discussão de quem deve ensinar inglês às crianças da primeira etapa do ensino fundamental brasileiro, evidencio a prioridade em tratar a educação dos professores como algo indissociável da perspectiva reflexiva e prática. Principalmente, tratando-se da primeira etapa do Ensino Fundamental, já que estamos falando de cores, cheiros, emoções e sons que mudam, preenchem nossos espaços e nos transformam.

Corroboro Freire (1996), ao afirmar que nós nos ‘formamos’ quando tomamos consciência do “ser e do fazer”. É a consciência da dimensão subjetiva, que constituem nossos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social). Dessa maneira, do ponto de vista profissional, a formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão.

Nóvoa (2007) reflete sobre a importância da relação entre a prática e a formação teórica do professor:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm corpo e cabeça cheios de teorias, de livro, de testes, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática docente (NÓVOA, 2007, p. 14).

²SECCATO, Mariana Guedes. *Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa: Conceitos, características e reações*. 2020. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

Para Garcia (1999), a formação de professores realiza-se em um continuum. A formação não se configura como algo pronto, mas realiza-se como um processo, pois há uma interação entre as fases que compõem todo o processo, principalmente no que tange a relação entre formação inicial e formação continuada. Segundo o autor, a formação configura-se como processo que guarda princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Dessa maneira, em qualquer período, a formação do professor é sinônimo de “aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996), ao abordar sobre formação de professores, afirma que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 41). Acredito que o conceito principal de sua fala, relaciona-se à assunção:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 42).

Segundo o estudioso, a questão de identidade cultural faz parte da dimensão cultural dos educandos e dos educadores. Porém, ele admite que o processo de aceitação de nós e dos outros se perde no treinamento estreitamente pragmático do professor.

Ao considerar somente os fatos do dia-a-dia da sala de aula, o professor tende a ampliar os obstáculos e conflitos, enfatizando as relações de poder que oprimem. Para Freire (1996) a formação docente deve acontecer visando a solidariedade social e política, configurando-se como uma formação democrática e uma prática de real importância.

Para Fatemi et al. (2011), a pedagogia pós-moderna no campo do ensino de LI como LE preconiza uma relação dicotômica entre teorizar o que é praticado e praticar o que é teorizado. Para os autores, essa relação pressupõe um dos deveres mais importantes de um professor de LI: a reflexão.

Kumaravadivelu (2006) corrobora a ênfase na ação reflexiva do professor pós-moderno. Para ele, os professores que agem de forma autônoma diante das restrições e problemas que encontram em suas práticas, são aqueles que conseguem desenvolver uma abordagem reflexiva sobre o próprio ensino, promovendo mudanças (KUMARAVADIVELU, 2006).

Shandomo (2010) acredita que o pensamento reflexivo leva educadores a agirem deliberada e intencionalmente, em vez de forma aleatória e reativa. Segundo o autor, é difícil desenvolver o pensamento reflexivo em futuros professores, se o que se espera é que o professor repita as respostas "certas" que aprenderam em suas formações, ou leram na literatura. Para desenvolver a reflexão, é importante que os alunos tenham oportunidades suficientes para pensar por conta própria.

Choy e Oo (2012) elucidam quatro possibilidades de abordagens reflexivas durante a prática docente, a saber: a) reflexão retrospectiva que consente uma autoavaliação; b) reflexão como solução de problemas, c) reflexão crítica do eu; e d) reflexão sobre crenças e sobre auto-eficácia.

Na reflexão retrospectiva, os pensamentos são flexíveis para incorporar experiências e como elas podem influenciar as práticas atuais dos professores, permitindo a autoavaliação. A reflexão do professor pode ser pensada como uma medida necessária para analisar e articular problemas antes de agir. Isso permite ações construtivas a serem tomadas, em vez de implementar uma solução rápida. O desafio é ser capaz de demonstrar em ação o que é ensinado na sala de aula.

Para Gimenez (1994), os professores são altamente influenciados por suas crenças, que estão intimamente ligadas aos seus valores e visões de mundo. Os sentimentos e crenças que eles têm em relação a si mesmos e aos outros terão um papel na maneira como ensinam. Assim, fica evidente a importância do desenvolvimento da habilidade do pensamento crítico, para a futura formação de seres criticamente reflexivos, atuantes em salas de aulas.

Segundo Brookfield (1988), para ser criticamente reflexivo, existem quatro processos de aprendizagem que podem ser envolvidos: 1. análise de suposições; 2. consciência; 3. especulação imaginativa e 4. ceticismo reflexivo. Quanto à suposição, a análise descreve atividades que trazem consciência contextual. Isto é, como os professores percebem as realidades que governam seu comportamento e seus relacionamentos, o que leva ao desenvolvimento da consciência de suas atitudes. A especulação imaginativa fornece maneiras alternativas de agir desafiando os métodos existentes. A partir do ceticismo, há o questionamento de padrões de interação não examinados.

Portanto, é importante levar em consideração que o pensamento crítico é um processo disciplinado intelectualmente para conceituar, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar informações ativamente e habilmente, geradas por observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação. Funciona como um guia para crença e ação.

Evidencio a associação da reflexão à ação, levando em consideração o contexto tradicional de formação de professores, que ainda se baseia em teóricos da aprendizagem cognitiva que enfatizam os processos mentais do indivíduo, argumentando que o aumento do

conhecimento (por exemplo, através de leituras, livros ou palestras) sobre a prática do ensino leva ao aprendizado do indivíduo para ensinar.

Corroboro a crítica à formação tradicional de professores de línguas, que perpetua processos cujas informações raramente chegam às salas de aula para transformar as práticas pedagógicas dos professores (BAIR, 2014) e muitas vezes deixa os professores desanimados (SMITH, 2017).

Concordo com Myers (1986) sobre o pensamento crítico basear-se em valores intelectuais universais que transcendem os obstáculos, criando oportunidades de clareza, exatidão, precisão, consistência, relevância, evidências sólidas, boas razões, profundidade, amplitude e justiça. Valores, que a meu ver deveriam ser basilares no processo de formação de professores.

Enfatizo assim, uma estrutura de aprendizado sociocultural, acreditando nos estudiosos que argumentam sobre os processos sociais do aluno precederem suas oportunidades de aprendizado (VYGOTSKY, 1978), o que significa conseqüentemente que “é preciso olhar para as atividades sociais que o indivíduo se envolve para ver como reaparecem em suas atividades mentais” (JOHNSON, 2006, p. 237).

Essa visão conceitua a aprendizagem como um processo social complexo, em que os professores de línguas começam a repensar sua identidade, crenças sobre os alunos e a atividade de ensino real. Com a participação em atividades sociais, por meio da linguagem, os professores tornam visíveis e renovam seus entendimentos. Esse é um processo dinâmico que transforma a atividade de ensino e leva à aprendizagem.

A abordagem mais dinâmica da formação de professores de LI favorece o desenvolvimento da agência, enquanto capacidade de se adaptar e agir em seus contextos de ensino-aprendizagem. Segundo Ahearn (2011), a agência refere-se à capacidade das pessoas de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular e, assim, perseguir seus objetivos como indivíduos levando, potencialmente, à transformação pessoal ou social.

Diante das considerações apresentadas, passo a abordar os IC (Incidentes Críticos) como uma possibilidade de formação crítica e reflexiva de professores de LI para crianças.

2 IC na formação reflexiva de professores de LI para crianças

Como mencionado anteriormente, apresento um relato de uma professora de LI em formação que foi utilizado como parte de meu corpus de análise de minha tese. O intuito é demonstrar como os IC podem ajudar no processo de autorreflexão de professores de LI para

crianças.

Um dos objetivos de minha pesquisa doutoral foi definir o que é um IC. Diante da análise de três contextos, sendo eles: Formação inicial de professores de LI, Formação Continuada de Professores de LI e Literatura especializada sobre IC, cheguei à seguinte definição de IC:

Perante o exposto, compreende-se que as consequências graves e negativas dos IC originam-se de práticas abusivas em situações didáticas opressoras, de discriminação sexual, racial, linguística e de gênero. Assim, os IC aparecem como memórias marcantes que causam sofrimento e representam, muitas vezes, a falta de possibilidade dos participantes em superar as situações e a si mesmos (SECCATO, 2020, p. 281).

Tendo apresentado a definição de IC, passo ao relato da professora de LI em formação para em seguida, justificar a utilização dos IC no processo de formação de professores.

O relato foi dado em um minicurso de um congresso internacional de Linguística Aplicada Crítica, que aconteceu no Brasil. Em um momento do minicurso, o ministrante solicitou que os participantes, todos professores de LI, relatassem alguma experiência durante suas práticas. Uma das ouvintes relatou:

Sim, eu tive uma experiência diferente quando ensinava crianças de 3 a 6 a 7 anos, há quatro anos, e quando elas estavam desenhando ou pintando algo e sempre pediam a mim ou a seus amigos o lápis da cor da pele, e é como um lápis rosa. E eu sempre dizia a elas: 'O que você quer dizer com cor da pele?' Porque a minha cor é diferente [da] sua cor, que é diferente da cor dele e aí eu tentei fazer [elas] olharem para os amigos e dizerem: 'Nós são todos diferentes, sim, quer dizer, tipo rosa'. Essa é a minha experiência e acho que se pensasse no que eu teria feito de forma diferente nessa situação, talvez pudesse abrir para toda a turma essa discussão, porque fiz isso apenas com os alunos que me pediram pelo lápis. Acho que deveria [ter] falado [ed] com todos. Eles são muito novos para entender, mas talvez eles deveriam começar a mudar o nome do lápis, sabe? E veja outras cores como cores de pele também como marrom ou cores diferentes (Tradução minha).³

³Yes, I had a different experience when I was teaching children from 3 to 6-7 years like four years ago, and

O episódio foi classificado como ‘Discriminação de etnia’, pois a expressão ‘lápiz cor de pele’, referindo-se a somente um tom, rosado, se não discutida e repensada, pode reforçar práticas racistas veladas.

A definição de racismo apresentada pela UNESCO (2017) coloca a abrangência de seu significado.

[...] a crença de que existem grupos humanos com características particulares (geralmente físicas) que os tornam superiores ou inferiores a outros. O comportamento racista pode ser não apenas aberto, como tratar algumas pessoas de acordo com sua raça ou cor, mas também secretas, quando a sociedade trata sistematicamente os grupos de acordo com alguma forma de julgamento discriminatório (UNESCO, Ciências Humanas e Raciais, 2017)⁴.

Concordo com Araújo e Ferreira (2018), sobre o fato de considerarem a ênfase em estudos que demonstram as vantagens consolidadas historicamente, sobre o que seria “certo” na atuação das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, e as graves consequências dessas concepções para os alunos, como:

[...] isolamento, racismo, preconceito racial, depressão, homofobia, ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, exclusão, negação de si mesma/o, incompreensão, violência física, verbal, psicológica, disputas entre o feminismo e o masculino, no qual o masculino se sobressai perante o feminino. (ARAÚJO; FERREIRA, 2018, p. 310).

Ignorar práticas excludentes que, a princípio, podem parecer sutis, gera o reforço da

when they were drawing or painting something and they always asked me or their friends for the skin color pencil, and it's like a pink pencil. And I always told them: 'What do you mean by skin color?' Because my color is different [from] your color, which is different from his color and then I tried make [them] look at their friends and say: 'We're all different, yeah teacher, I mean, like pink'. This is my experience and I think If would think about what I'd have done differently in this situation, maybe I could open to the whole class this discussion, because I did this only with students who asked me or for the pencil. I think I should [have] talk[ed] to everybody. They are really young to understand but maybe they could start changing the name of the pencil, you know? And see other colors as skin colors too like brown or different colors.

⁴ Racism is the belief that there are human groups with particular (usually physical) characteristics that make them superior or inferior to others. Racist behaviour can be not just overt, such as treating some people according to their race or colour, but also covert, when society systematically treats groups according to some form of discriminating judgement. (UNESCO, Social and human sciences, 2017).

permanência do que Conti e Mastrella-de-Andrade (2015) consideram racismo velado, que acarreta a invisibilidade dos negros, discursos liberais sobre a diversidade e a fuga constante a questões que encarem a realidade do racismo no Brasil.

Ferreira (2006) considera importante o preparo de professores para o ensino de raça/etnia nas aulas de LI como LE. Para tanto, a autora enfatiza a valorização seja a o conhecimento recebido pelo professor em formação, seja o seu conhecimento experiencial, onde os professores têm a oportunidade de reflexão sobre o conhecimento em ação.

Enfatizo a seguinte definição de IC dada por dois autores analisados no contexto da literatura especializada:

Um incidente crítico é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um professor, mas é vividamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente. Quando os professores de línguas analisam formalmente estes incidentes críticos, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática' (FARRELL; BAECHEER, 2018, p. 13)⁵.

Levando em consideração o relato da professora, nota-se antes de tudo, que se trata de uma lembrança marcante, que, apesar de representar um momento de “conflito”, ao mesmo tempo, obtiveram-se consequências positivas, como a reflexão sobre a situação e amadurecimento sobre as circunstâncias dos acontecimentos pessoais e profissionais.

O professor formado diante das perspectivas reflexivas age preocupando-se com as consequências éticas e morais em suas ações em práticas sociais. Ele dá voz a seus alunos que, conseqüentemente, passam a agir pautados em uma aprendizagem que faça sentido para que possam atuar na escola e na sociedade.

Borelli e Pessoa (2011) ressaltam a formação emancipatória de professores, entendendo que o ambiente da sala de aula dever representar a realidade social. O ensino de línguas deve colocar seu objeto de ensino não apenas um instrumento de aprendizagem, mas uma ferramenta de compreensão e transformação social (RAJAGOPALAN, 2003). Um professor de línguas crítico é capaz de promover por meio do discurso, contextos emancipatórios em que indivíduos possam compreender sua existência em dimensões políticas, podendo ser agentes e modificadores de realidades.

⁵ “A critical incident is any unplanned event that occurs during a teacher's career, but is vividly remembered. Incidents only really become critical when they are subjugated to conscious reflection. When language teachers formally analyze these critical incidents, they can awaken new understandings of their practice.” (p. 13).

Formar professores em uma sociedade heterogênea, híbrida, globalizada e tecnológica vai além do ensino e utilização de fundamentos técnicos e metodológicos (URZDEDA-FREITAS; PESSOA, 2014). É importante considerar a sala de aula como espaço social em que as práticas discursivas são guiadas por relações de poder entre os sujeitos. Não é possível considerar práticas pedagógicas estruturais, idealizadas por um processo ‘limpo’, em que tudo o que é ensinado e absorvido por todos, da mesma forma.

A partir do momento em que a crítica é instaurada no contexto de formação de professores de LE passa-se a entender os inúmeros processos discursivos que circundam as relações humanas e a questionar algumas verdades impostas, algumas atitudes e analisar indícios que denunciam o porquê de alguns tipos de comportamentos.

Para Pennycook (1999), perceber os múltiplos alunos construídos em diferentes tipos de discurso é ter a noção das relações de poder que transitam em uma sala de aula.

A reflexão crítica na formação dos professores concebe a noção do desenvolvimento de soluções para os imprevistos que evocam ações políticas, negociações de significado em sala de aula.

Por essa razão, é impossível desconsiderar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de uma língua estrangeira. Onde há seres humanos, há diferentes culturas, discursos e intenções. Dessa maneira, os professores de línguas são também agentes políticos e devem ter a habilidade de construir discursos alternativos que colaborem na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade e igualdade de oportunidades.

Ressalto as práticas reflexivas, sugerindo os IC como construção de possibilidades de ações políticas durante a formação de professores.

Conclusão

Concluo minha exposição sobre a formação crítica de professores de LI para crianças por meio da utilização de IC, citando o poema de Loris Malaguzzi⁶, intitulado ‘A criança é feita de cem’ (GANDINI, 1999):

⁶*Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como “abordagem Reggio Emilia”, nome homônimo à cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e
de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e
no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e
a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Lidar com indivíduos tão lindos em suas complexidades requer uma responsabilidade imensa em entender que devemos estar sempre em estado de transformação para conseguir entender uma fase da vida humana em que as mudanças são as mais intensas e reveladoras.

Considero a LE uma dessas cem linguagens que as crianças aprendem. Para ensinar a LI que carrega em si a globalidade de um mundo contemporâneo, conectado apesar de suas diversidades, torna-se imprescindível mestres que transgridam e que consigam enxergar o amor em suas centenas formas de expressão.

Canagarajah (2004) afirma a necessidade em considerar como os alunos negociam posições de sujeitos em comunidades discursivas conflitantes e como essas lutas moldam

suas práticas de aprendizado de idiomas. Para tanto, o autor afirma que são necessários construtos de outras disciplinas como Filosofia, Retórica, Letramento Crítico e Ciências Sociais. É importante a consideração de diferentes posições teóricas que abrangem estudos feministas, acadêmicos, de socialização de idiomas, semiótica bakhtiniana e pós-estruturalismo foucaultiano. Segundo o autor, essas escolas ajudaram no entendimento das identidades como múltiplas, conflitantes, negociadas e evolutivas. Ou seja, é pertinente um distanciamento das considerações tradicionais dos estudos linguísticos que consideram a língua estática, unitária, discreta e pronta.

Assim, para a elaboração das novas concepções sobre estudos linguísticos, segundo o autor foram necessários o Eu moldado pela linguagem e pelos discursos, composto de múltiplos sujeitos derivados dos códigos, registros e discursos heterogêneos encontrados na sociedade.

Esses sujeitos gozam de status e poder desiguais, se originam de contextos socioeconômicos diversos e, devido a essas desigualdades, há conflito entre os objetos. Dessa forma, para encontrar coerência e empoderamento, o sujeito deve negociar essas identidades e posições concorrentes.

Para o autor, é importante considerar que o Eu não é imutável ou inato, mas é reconstruído em relação aos contextos discursivos que sempre estão em mudança. (CANAGARAJAH, 2004).

Concordo com Canagarajah (2004), diante de sua consideração às identidades subversivas nos processos de ensino-aprendizagem de LI como LE. Enxergo-as como possibilidade de conscientização em situações discriminatórias. Dessa maneira, o que motiva a aprendizagem de uma língua são as identidades que assumimos e as comunidades que queremos fazer parte, com o intuito de comunicação e vida social. Para tanto, é necessário tratar o aprendiz como um ser humano complexo.

Acredito, os IC são elementos valiosos e relevantes para serem tratados na formação dos professores que ensinam LI para crianças, visando à preparação aos IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Conclui-se que os IC são elementos valiosos na formação do professor quando possibilitam sua verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, conseqüências e reações.

Assim, o professor em formação pode analisar e examinar seus valores, crenças e percepções que sustentam suas ações no ensino de línguas por meio de reflexões. Os IC podem fazer parte do repertório de habilidades e técnicas que utilizam para refletirem sobre incidentes que possam ser facilmente desconsiderados ou incidentes que podem ser importantes.

Os IC são memoráveis e até mesmo contundentes, pois nos proporcionam algo para

refletir e também algo a ser aprendido. Muitas vezes, as emoções fazem parte desses IC e fornecem uma caixa de ressonância para a discussão de diversos temas, como identidade, desenvolvimento de professores, desafios e inovação.

Referências

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.116-137.

CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 27-41, 2015.

FARRELL, T. S. C.; BAECHEER, L. *Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals*. New York: Bloomsbury, 2018.

FERREIRA, A, J. Formação de professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do Letramento Crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Língua & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006. DOI <https://doi.org/10.5935/rl&l.v7i12.897>.

_____. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Peres Viana Silvestre; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). *Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglêss*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48

BAIR, M. A. Restricted professionalism of teachers: Implications for collaboration. In: CONLEY, S.; COOPER, B. (ed.). *Moving from teacher isolation to collaboration: Enhancing professionalism and school quality*. Lanham, MD: Roman & Littlefield Education, 2014. p. 27-34.

BROOKFIELD, S. *Training Educators of Adults*. New York: Routledge, 1988.

CHOY, S. C.; OO, P. S. Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, v. 5, n. 1, p. 167-182, jan. 2012.

FATEMI, A. H.; SHIRVAN, M. E.; REZVANI, Y. The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. *Cross-Cultural Communication*, v. 7, n. 3, p. 175-181, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020110703.250>. Acesso em: 03 out. 2019.

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

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers – an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutoramento. Universidade de Lancaster, 1994.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235–257, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.2307/40264518>. Acesso em: 06 out. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post method*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

NOVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

_____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 9- 30.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SÁ, R. L.; SECCATO, M. G. Políticas linguísticas e vozes silenciadas: um olhar sob as lentes da linguística crítica. In: SÁ, R. L.; SOUZA, E. M. F.; MORAES, E. M. A. *Políticas de ensino-aprendizagem enfoques nos objetos e na formação docente*. Campinas: Pontes, 2016.

SHANDOMO, H. M. The role of critical reflection in teacher education. *School–University Partnerships*, v. 4, n. 1, p. 101–113, 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915885.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles (org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 87-115.

SMITH, K. *Teachers as self-directed learners: Active positioning through professional learning*. Singapore: Springer, 2017.

UNESCO. *Social and Human Sciences: Racism*, 2016. Disponível em: www.unesco.org. Acesso em: 03 dez. 2019.

URZEDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. (org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 365-395.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

MARIANA GUEDES SECCATO

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental do Colégio Celtas de Votuporanga (SP).

Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/7930368889825482>

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7062-464X>

E-mail: mariseccato@gmail.com

Teaching English *with* young learners: possibilities of critical language education

Ensino de inglês *com* crianças: possibilidades da educação linguística crítica

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan*, Liliane Salera Malta*

*Federal University of Espírito Santo (UFES)

Resumo: In the last two decades, we have observed an increase in research related to Teaching English to Young Learners (TEYL), and a consequent strengthening of the literature in this area, as pointed out by Tonelli and Pádua (2017). However, despite the achievements, there are still many challenges, such as the lack of regulation of the TEYL offer, the gap in teacher education and the instrumental view of teaching that language. Thus, based on memories of discussions held in a workshop conducted by the authors, the aim of this article is to defend the teaching English *with* children, reflecting on the possibilities of critical language education, revisiting understandings of what language means, as well as what teaching and learning languages in childhood means. To do so, we were guided by some authors (DUBOC; FERRAZ, 2018; JORDÃO, 2018; MONTE MÓR, 2019; LOPEZ-GOPAR, 2019; among others) to discuss our perspective of critical language education *with* children, presenting some activities that are part of our contexts and praxis. We hope that this work will encourage discussions about language education in foreign languages in childhood, aiming at valuing the context and reality of students and teachers, as well as the need to rethink the teacher education of those who work with TEYL.

Palavras-chave: Critical language education. Young learners. Teacher education. English teaching. Contexts.

Abstract: Nas últimas duas décadas, temos observado o aumento no número de pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa/ língua estrangeira para crianças (LIC/LEC), e um consequente fortalecimento da literatura dessa área, como apontado por Tonelli e Pádua (2017). Porém, apesar das conquistas, ainda há muito desafios, como a falta de regulamentação da oferta de LIC, a lacuna na formação de professores e a visão instrumental do ensino dessa língua. Assim, a partir de memórias das discussões realizadas em uma oficina conduzida pelas autoras, o objetivo deste artigo é defender o ensino de inglês *com* crianças, refletindo sobre as possibilidades da educação linguística crítica, revisitando entendimentos do que significa língua/linguagem, ensinar e aprender línguas na infância. Para tanto, pautamo-nos em alguns autores (DUBOC; FERRAZ, 2018; JORDÃO, 2018; MONTE MÓR, 2019; LOPEZ-GOPAR, 2019; dentre outros) para discutir nossa perspectiva de educação linguística crítica *com* crianças, apresentando algumas atividades que fazem parte de nossos contextos e práxis. Esperamos que este trabalho fomente discussões sobre educação linguística em línguas estrangeiras na infância, visando a valorização do contexto e da realidade de alunos e professores, bem como a necessidade de repensarmos a formação docente dos que atuam com LEC/LIC.

Keywords: Educação linguística crítica. Crianças. Formação de professores. Ensino de inglês. Contextos.

Introduction

Teaching English to young learners (TEYL) has been in the spotlight in Brazil in the last two decades (ROCHA, 2007; SANTOS, 2010; TONELLI; CORDEIRO, 2014; TONELLI; PÁDUA, 2017; MALTA, 2019a; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021; and others). We have been observing an increase in the offer of TEYL mainly in language schools, private regular schools and bilingual (Portuguese and English) schools. Several reasons explain this movement, especially the questionable idea of language as a tool that is essential for one's success and the market issues that involve offering English since the early ages (such as using the offer of English classes as a bait to attract more customers in private institutions, sometimes not really focused on what is being taught; or teaching only vocabulary, so that children just repeat those words). The collective representations of the role of the English language and the assumed need to begin this process as soon as possible have been addressed in the area of TEYL with concern.

In an attempt to expand perspectives that may limit teaching English to children to an exclusive focus on vocabulary, such as colors, shapes, animals, and others, we defend critical language education with children, questioning what language is and what the teaching and learning processes represent. In our view, critical language education with children involves teaching vocabulary and language structures, but it does not necessarily need to be restricted to it. Neither should it limit the children's roles in this process, since their identities and histories, as well as their complete development (physical, cognitive, social, emotional, linguistic, among others) should be at the center of attention.

We believe that English teaching with young learners is still a scenario to be explored, and most teachers are still trying to find appropriate ways to do their work. According to Malta (2019a), the lack of teacher education focused on teaching young (aged 7-12) and very young learners (under 7) (NICHOLAS; LIGHTBOWN, 2008) together with the lack of official documents to guide our practices represent challenges in TEYL, but it also makes room for experimentalism, which could be a possible way to start.

The idea for this article emerged from a workshop conducted by us where we could discuss the roles of teachers and children during the teaching-learning process, reflecting not only about our praxis but also about our contexts. The authors were invited to conduct a 2-hour workshop with a group of 15 English as a Foreign Language teachers during an event¹ promoted by APLIEPAR, an Association of English Teachers in the State of Paraná. The

¹ <https://apliepar.wixsite.com/apliepar/eventos>

meeting occurred through an online platform and had an asynchronous follow-up in which participants had to develop a final project, with a total of 15 hours.

Thus, the aim of this article is to discuss teaching English *with* children and the possibilities of critical language education, based on the memories of discussions in a workshop conducted by the authors. In the following sections, we reflect on our understandings of critical language education and why we should talk about this in early childhood education. We also consider proposals that enhance language awareness with the purpose of educating children to appreciate differences. Readers are invited to reflect on the importance of valuing teachers' praxis and contexts.

1 Critical language education and children: do we need to talk about this?

Several authors have reflected on the educational epistemologies and literacy theories, focusing on defining critique, as well as other terms related to education and language education. Scholars have contributed to the discussion of the literacy movements in Brazil, as well as the developments of new literacies and the pedagogy of multiliteracies (DUBOC; FERRAZ, 2011; JORDÃO, 2013; FERREIRA; TAKAKI, 2014; DUBOC; GATTOLIN, 2015; DUBOC; FERRAZ, 2018; MONTE MÓR, 2019; DUBOC; FERRAZ, 2020; to cite some Brazilian researchers who have been committed to this theme).

Bearing in mind the scope of this article and the least intention of exhausting this theme, which is barely impossible, our aim is limited to stating our perspective on this matter. Hence, our comprehension of "critical" is based on Monte Mór's (2019) usage of the word critique, highlighting learners' critical perception of their contexts, the society and the world. The point is to create opportunities for learners to expand their views and to reflect on their role in society and on their abilities to construct meaning. Ferraz (2018) adds that critique is not something superior or encyclopedic. It is related to our daily events and comes from the repertoires we build during our lives. According to the author, based on classes with professor Walkyria Monte Mór, being critical is also related to breaking the way we consider something; to suspect of what is known as true; and to construct meaning from the person's own experiences. We agree with this perspective in the sense that being critical in education and language education represents revising conceptions that were pre-established and have been naturalized as "normal" and correct.

In a similar vein, defending language education implies revisiting the traditional ideas of teaching and learning languages as separate processes that are sometimes marked by hierarchical relations between teachers and students, being able to consider the linguistic,

critical, and social cultural dimensions, as proposed by Ferraz and Nascimento (2019). Thus, in accordance with Jordão (2018), language education entails valuing the concept of language(s) as social practice in a process of constructing meaning. Teaching and learning, then, represent the relationships between people and knowledge, as well as what languages mean and which meanings people make from languages. In this sense, critical language education involves recognizing how people are connected to their actions and what these actions imply. It is a conscious process of making meaning, acknowledging that this process is socially and collectively built with our own identities.

In regard to critical language education *with* children, first it is relevant to explain the focus on “with” instead of “for” children. Malta (2019a) proposes this change in order to recognize children’s participation and leading role throughout the entire process. This means placing children at the center of educating through language rather than planning and developing the process for them. In our view, critical language education with children implies that children will learn a foreign language and through/because of this process, they will be able to question truths imposed by society. It means to teach and learn a language aiming at problematizing naturalized constructs, focusing on possibilities of ruptures and transformations. When it comes to English, this need is even more explicit due to hegemonic perspectives that are associated with teaching and learning this language since the early years of childhood.

At this point, we may wonder if it is really necessary to discuss critical language education with children. We argue that this reflection is urgent since we have been observing (by developing research and participating in courses, lectures and conversation groups with teachers) an exclusive focus on content in English as a foreign language (EFL) class for children. We ponder that the COVID-19 pandemic has reinforced lessons that approach language as a structure in an attempt to answer to what is demanded from schools and parents. Thus, as most teachers had to change to online teaching with little time to get prepared for this, and sometimes without resources, training or at least some guidance and support from the school, they worked on what has been considered as safe ground: teaching vocabulary (isolated words).

However, this focus on static conceptions of language that limit English teaching to children to vocabulary and also restrict children’s role in this process is not only during the pandemic. Despite all the achievements in the area of Teaching English to Young Learners (TEYL), such as efforts regarding children’s complete development, not only linguistic, as well as the need to place the child at the center of this process, what can be observed in many contexts of TEYL in Brazil is still this narrowed idea of an only focus on lexicon. The data from Lima’s (2019) doctoral dissertation, for instance, show that before participating in the course the researcher proposed, many teachers thought that teaching English to children meant teaching vocabulary.

In this sense, as argued by Rocha (2009), it is desirable to revisit language teaching focused on functions and lexical items. Santos (2010) also criticizes approaches focused on mechanical repetitions and grammar rules, which can demotivate students to keep learning English. The author states that in the first years of TEYL, lucidity and affection are at the center of attention. However, in the following years, with the premise of teaching what will be important for students' future, there is a focus on the structure of the language, which may not make sense for students.

This idea of teaching EFL to young learners as something that will open doors in the future has been questioned by many researchers (GARCIA, 2011; FORTES, 2017; CARVALHO; TONELLI, 2016; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020). What seems to be at stake in this belief is an understanding of language as product, as something that people need to purchase in order to have better jobs or opportunities for social and economic rise (FORTES, 2014). Nonetheless, as previously stated, our commitment to critical language education with children seems distant from these assumptions of education as consumer goods. Following Monte Mór's (2009) proposal, we defend education as creation instead of reproduction. When it comes to TEYL, this defense involves being aware of the myths related to this area (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020), as well as the influences of neoliberalism (MALTA, 2019a), that result in introducing children to the English language as soon as possible, using English classes to draw the attention of possible "clients" to private courses or schools. Opposed to this idea, we believe in promoting language education as a possibility of transformation (ROCHA, 2018), contributing to the construction and reflection of identities and other cultures.

We agree with Tonelli and Cordeiro (2014) on the contributions of sensitizing students to the existence of other languages and cultures, involving them in comparisons among languages in a multilingual perspective, so that learners are "open to languages". According to the authors, this proposal goes beyond the idea of language as code, enhancing reflection and valorization of local and global cultures. Likewise, Menezes de Souza (2019) stresses the focus is not on one language, but developing language awareness:

To me, linguistic sensibility is to be able to teach various languages, in this concept of language as practice. It is to teach the children: "Look! In this place, they say 'casa' like this. In Arabic, in Chinese, in I don't know... And we say 'casa'. It is not to teach only one language, but to teach this linguistic sensibility. This can help a child (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 305, our translation).

In face of neoconservative times (DUBOC; FERRAZ, 2020) and the influence of the media (advertisements) with their discursive constructions that value language as a tool, as

well as the spread of hegemonic perspectives (emphasis on native speakers and homogenous understanding of standard language) throughout the educational field, we find hope (in the Freirean way) in defending critical language education. The described scenario is even more evident in childhood education, since the offer of English in school curriculum (or bilingual program) is seen as a differential asset to attract clients.

In the next section, we discuss possibilities of enhancing language awareness and linguistic sensibility through critical language education with children, giving examples of what we have discussed so far.

2 What are some of the possibilities?

Looking back to what we have done during the aforementioned workshop, we are now going to discuss some possibilities related to context, education to appreciate differences and practices associated with theories while teaching very young learners.

First, it is relevant to mention that we should consider different local contexts when we talk about the teaching-learning process, since teachers and learners in distinct contexts cannot be contemplated with the same “recipe”. This is something significant to be discussed, since nowadays, while teachers are trying to focus on language education with children, they face some workshops, courses or books that promise a formula, something that might work for everyone and be “efficient” in all contexts.

According to López-Gopar (2019, p. 234), referencing Freire (1970), Canagarajah (1999), and Cummins (2001), we should ground our teaching-learning processes “in the local contexts and physical realities of our students”, resisting the effects of the ELT industry which tries to sell a perfect model that fits all classrooms, teachers and children.

In our conceptions, this formula is something impossible to be reached. For us, teachers should learn how to associate different theories with their own contexts and children instead of just trying something that “already works” and that is what we mean when we talk about experimentalism. For this, we reaffirm that teacher education has an important role in language awareness and linguistic sensibility through critical language education with children. It is important to know who is teaching and who is learning, and it is equally important to know what should be learned according to the context, as Merlo (2018) affirms:

In my view, the practice not associated with theoretical reflection supports the uncritical performance of the teacher and the **distance between school knowledge and people's lives**. Much more than apprehending a repertoire of ‘things to do’ in the classroom, the well-

founded teaching action must represent **ways of thinking** about what to do and about knowledge related to **what is teaching** and **what is learning** a language (MERLO, 2018, p. 122, our translation, our emphasis).

Thus, we believe that critical language education is also about being critical and reflecting about our own praxis as teachers, it is looking not only at our students but at our own repertoire, too. And we believe one possible way to do this is associating practice and theories, based on what we, teachers, believe should be done in our scenario.

Moreover, when we become able to analyze our praxis as teachers, we also become able to raise awareness related to what we are doing - or what we should do - in classroom. We understand that we are not only teaching the English language, but we are teaching students, as Larsen-Freeman (2003) states, and we add: we are teaching children. In other words, we are presenting some concepts children might never have faced before, such as identity, diversity, relationships, respect, democracy and others, and that is why we should be conscious of our choices.

In our view, critical language education comes together with linguistic concepts, such as grammar and vocabulary. We do not have to choose between being critical or teaching the language, because our vision of critical language education involves both. As an example, we bring an experience we had during circle-time while teaching a group of 4-5 year old children:

The children, then, in an attempt to attenuate fat-phobic arguments previously exposed, used sentences like 'my mom is thin, **but** she's pretty', or 'I have a beautiful friend, **but** she is fat', in Portuguese. So I decided to work on these sentences in English, explaining the use of the conjunctions 'but' and 'and', and how, in this case, one would express prejudice while the other would not. At the end, affirmatives like 'my mom is skinny **and** beautiful' could be heard, as well as 'my mom is fat **and** beautiful'. (MALTA, 2019b, p. 41, our translation, our emphasis)

As we affirmed in the workshop, this is a significant example to demonstrate the possibility of teaching language with a critical view with very young learners. Here, we were able to teach conjunctions, which is something not usually explored with children, and we could also discuss this social problem of fat-phobia, helping them become aware of their own discourses that could reproduce prejudice or not.

Figure 1 – Example of practice involving grammar in critical language education

For example...

During circle time (4-5 y.o):

- “Teacher, minha mãe é gorda, **mas** ela é bonita”!

- “She is fat ~~BUT~~ she is beautiful”.
- “She is fat **AND** he is beautiful”.

We are teaching conjunctions. We are **ALSO** teaching diversity, respect...

WE NEED TO TEACH LANGUAGE **AND MUCH MORE!**

Source: Developed by the authors

As educators, we believe it is our role to educate children to appreciate differences, as suggested by Menezes de Souza (2019). We have been witnessing neoconservative movements in Brazil not only in governmental projects and bills, but also in people's discourses (especially on social medias), which contribute to this “growth of intolerance towards difference”. (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 446). Duboc and Ferraz (2020) stress that this project of erasing differences continuously affect minority groups, recently adding to this list scholars and critical thinkers. Thus, we cannot resort to the idea of focusing solely on language structures in TEYL. Critical language education with children represents a possibility of helping children to create other repertoires, in which differences are embraced and not erased.

We reaffirm that this is only possible when teachers are educated to look at their own contexts and think of their own possibilities with children they are working with, appreciating their own differences. There is no room for formulas and recipes, and there is no obligation to be 100% efficient as in a very neoliberal way.

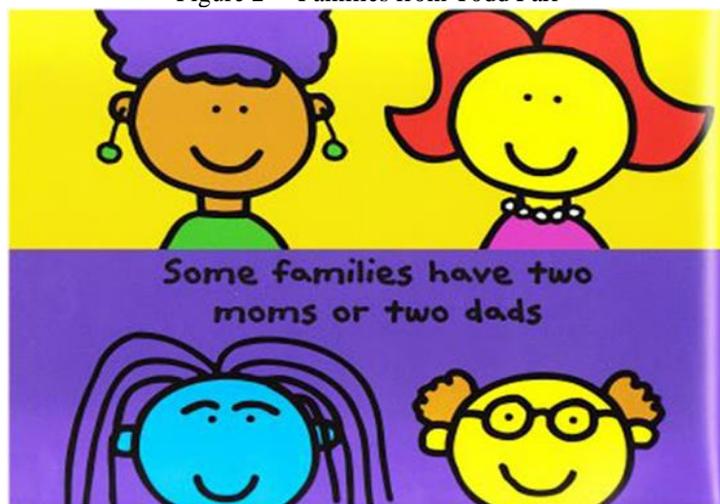
Thus far, we have argued that critical language education is also about breaking social standards while teaching-learning a language. But do we have to use controversial themes all the time? Does it have to be polemic and deal with sexuality, gender, social standards and so on?

Our answer is: yes and/or no. We believe teachers that are comfortable bringing more controversial themes to their classrooms should do it, but we also understand that we are dealing with very young children, with very different backgrounds, families, contexts etc. Also, it is a misunderstanding associating critical language education only with controversial themes. Critical language education has to do with appreciating differences and showing multiple possibilities, despite the subject.

Another example given in the workshop was related to Todd Parr's "The Family Book", well-known among English teachers who work with children. This is a book dedicated to praise different types of families: families with many people, families with only one parent, families with no children, families that live far from each other etc.

One of the pages is about families with two moms or two dads. Some teachers would use this part to talk about sexuality, to explain to their students about homoaffectionate couples, and that is all right if teachers have the chance to do so. But we also understand that this topic could be possibly censored in some scenarios.

Figure 2 – Families from Todd Parr



Source: "The family book", by Todd Parr

In our view, one way to work with books like this is letting the children express themselves and they are going to give us some answers. Some of them are going to talk about homoaffectionate couples, which would be great, because they would probably give examples about their own contexts (parents, uncles, aunties...), other children would explain two moms

or two dads using their own mother and a grandmother, or their father and a grandfather, others would explain it using their stepmothers or stepfathers.

This is a good way to present multiple possibilities, since children would explain families using their own experiences and thoughts. As Freire (2005, p. 81) affirms, we need to educate children for freedom and not for domination, considering “people in their relations with the world”, and letting children express their points of view and their relations with the world is education as the practice of freedom.

In addition, in a post-structuralist perspective, we understand children in relation to their subjectivity and histories. Along these lines, Robinson and Díaz (2005, p. 4) assert that “children do not enter early childhood programmes as empty slates but rather bring with them a myriad of perceptions of difference that they have taken up from their families, peers, the media and other social sources and negotiated in the representations of their own identities”. As argued by the authors, children bring to school their backgrounds, identities and perspectives, which cannot be overlooked. These aspects need to be considered mainly by establishing dialogs between children’s families and teachers, so that the local context is valued and different views are addressed.

Furthermore, we agree with Sousa Santos (1997), who affirms we have the right to be different. In a world where we must increasingly conform to the standards, the author declares that being different and having our own peculiarities is a right and we should not give it up. Our discourses should be oriented to preserving and appreciating the differences. In this case, we can affirm that we are not only teaching some vocabulary and grammar about families, but we are notably considering other aspects that might be part of this environment, such as identities, respect, emotions, and the children’s complete development. It would also be desirable to encourage linguistic sensibility (MENEZES DE SOUZA, 2019) so that children could think about words related to family in other languages, and especially, in Portuguese (if this is their first language). This would represent an opportunity to reflect on languages (not only English) as well as on what “family” means to them.

Another helpful example of working in a critical way with young learners came from two participants during the workshop’s final project. During the workshop, we came up with practical activities involving more abstract themes like emotions. In our view, it is relevant to reflect on these topics working with children’s needs, such as helping them to refine their fine motor skills, promoting sensory play and providing the vocabulary. But it is also significant working on their emotions themselves, encouraging them to express their feelings, legitimating and learning how to deal with them.

At the end of the workshop, our final project’s proposal for the participants was to select a unit from a textbook they have worked with, and, based on what we have discussed

regarding critical language education, suggest an adaptation that would be appropriate to their contexts. This project could be done in pairs or individually.

The two participants aforementioned explained that they have already been working with children in a critical way when it comes to feelings and emotions. In their context, they relate colors to feelings to make this subject less abstract, since they are dealing with very young learners. To begin, they present flashcards with images that might represent some feelings, and they ask students how the characters from the images are feeling. After that, they present vocabulary related to those feelings (sad, happy, angry, scared etc.) and they link the feelings to some colors they have learned before. For example, they say “when you are sad, you are feeling blue” in English. Then, they ask children to make those connections between colors and feelings themselves, showing them that this is something abstract, since one can relate happiness to yellow and another can relate happiness to pink, for example. The children’s production is a drawing illustrating their feelings at that moment, using the colors they considered appropriate for those feelings and emotions. Finally, using all the illustrations, they create a story together with the whole group regarding emotions and colors.

Rezende (2020, p. 67) explains that “trying to separate rationality and emotion is an attempt to suffocate our potentialities of acting, building and transgressing”, so we were glad to know that the participants sought to work with feelings/ emotions and colors in a different way, expanding the possibilities this topic presents to us. In order to look for more possibilities, teachers and students discussed their feelings and how people could help them in those situations during the storytelling, also learning how to legitimate and deal with their emotions.

In our point view, we could see a break in patterns established in traditional education in the opportunity to collectively talk about something that is personal and subjective. Also, because this is personal and subjective, it is a good way to appreciate and legitimate differences, as we have mentioned before.

Hence, teaching children not only the names of their feelings but encouraging them to deal with those feelings leads us to notice here that critical language education is not only about teaching language structures, but about developing discourses and identities. That being said, it is relevant to mention that we are not teaching today only envisioning the adults these children will become in the future, but we teach with today’s children in mind, since we understand that:

[...] the perception of children as critical thinking active citizens in their own right, with valuable contributions to make to families, communities, and society more generally, is often overshadowed by **traditional understandings and constructions of childhood as a period of**

innocence, powerlessness and incompetence (ROBINSON; DÍAZ, 2005, p. 9, our emphasis).

In other words, we believe that these children have a voice in society today, at least in their social scenario, and they can make the difference in their micro-environments talking about the appreciation of the differences they have learned at school. It is all about creating opportunities to help children become authors of their own discourses (MALTA, 2019a).

As Lopez-Gopar (2019, p. 241) says “it is also imperative to remember that critical pedagogy requires hope that change, transformation and social justice will occur, especially in current times when groups of peoples and cultures are treated as secondclass citizens”. Because at the same time that they are having their voices heard, children are treated as secondclass citizens, blank slates, people who do not have the right to have their discourses validated as something reasonable.

The same author determines that listening to these students' voices and showing multiple possibilities is encouraging critical pedagogy, and “critical pedagogy is not about changing the world. It is about small things, and the small changes in a classroom that can make a student feel intelligent, creative and truly appreciated at that particular moment” (LOPEZ-GOPAR, 2019, p. 241). In their words - and our beliefs - this child who felt intelligent, creative and appreciated the moment they were being validated could change the world in the future, and that is what we hope when it comes to critical language education with children.

After all, we understand that teacher education can contribute to make those voices acceptable and heard. Not only the children's voices, but the teachers' voices. Finally, we reaffirm that working in language education with children is about respecting their complete development, helping children become authors of their own discourses, educating them to appreciate differences and question common sense (LIMA; KAWACHI, 2015), because when the children are the center of language education, everything is planned to meet their needs and characteristics. For us, together with teaching grammar and vocabulary - or what people would call teaching language itself, these are the main purposes of critical language education with children.

Conclusions

The aim of this article was to discuss some concepts related to critical language education *with* children (instead of for children, as proposed by MALTA, 2019a), based on

the discussions that emerged in a workshop conducted by the authors. We began by presenting our perspectives on critical language education, arguing that English teachers need to question their views of language(s), teaching, learning, and even their understanding of children's role in this process. We also focused on proposals that enhance language awareness with the purpose of educating children to appreciate differences.

It is relevant to highlight the importance of the workshop aforementioned as an opportunity to share experiences and reflect on issues that are related to TEYL. Through this moment of teacher education, it was possible to focus on teachers' praxis and contexts, as well as on childrens' expectations and needs. These types of meetings represent a chance to revisit concepts that have been traditionally associated with TEYL, such as teaching practices focused solely on isolated words. It is also possible to talk about hegemonic discourses that advertise the idea of native speakers as perfect models regarding pronunciation and language as something homogenous. In this paper, we sought to argue that these naturalized proposals of erasing differences need to be questioned.

We believe that critical language education with children represents possibilities of focusing on teachers' praxis as well as on teachers and children's contexts, respecting their identities, subjectivities and histories. Following López-Gopar's (2019) proposal, critical pedagogies are present in teachers' praxis when they focus on their local settings and resist the industry of English Language Teaching, which insists to set the same model for everyone. Hence, it is fundamental to consider teacher education so that teachers are informed to make their own choices, respecting children's needs and dreams.

By showing some examples of our praxis, we intended to invite readers to know some of our perspectives of what critical education with children means. Writing this paper represents an opportunity to reflect on our thoughts and concerns in regard to TEYL, expecting to somehow dialogue with the authors we read, with the participants of the workshop, with possible readers and with ourselves. We do agree with Rocha (2018) on education as a possibility of transformation. In this sense, educating children to appreciate differences, to become authors of their own discourses and to question what has been commonly known as "normal" or "true" represents a hope to change the world, so that human relations are valued.

References

DUBOC, A.P.M; FERRAZ, D.M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: FERRARETO, R.; LUCAS, P. O. (org.). *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):* Questões empíricas, éticas e práticas . Campinas: Pontes, 2015, p. 245-280.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018. Available at: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812277>. Retrieved on: Sept. 20, 2020.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. *Journal of Multicultural Discourses*, 2020, p. 1 – 23. Available at: <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1800714>. Retrieved on: Sept. 20, 2020.

CARVALHO, I.; TONELLI, J.R.A. The younger, the harder: the challenges of teaching English to very young learners. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v.8 n.2. p.1-18, jun. 2016. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4490>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (ed.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

FERRAZ, D. M.; NASCIMENTO, A. K. O. Language education and digital/new/multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, S.S.; SANTOS, V. M. (ed.). *Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas*. Aracaju, Sergipe: EDUNIT, 2019. p. 43-65.

FERREIRA, G; TAKAKI, N.H. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014. Available at <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/197>. Retrieved on: July 26, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Traduzido por Myra Bergman Ramos. Continuum International Publishing, 2005.

FORTES, L. O acontecimento do ‘ensino bilíngue’: representações da língua inglesa entre memórias e políticas. *Recorte* (UninCor), v. 11, p. 1-18, 2014. Available at: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/1221>. Retrieved on: Jan 20, 2020.

FORTES, L. Sentidos de legitimação do ensino bilíngue Português-Inglês: efeitos do discurso institucional. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 1, p. 104-120, 2017. Available at: <https://doi.org/10.17648/eidea-13-1356>. Retrieved on: Jan 20, 2020.

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

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. v. 1. p. 37-54.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. 1ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71 – 82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, v. 1, n. 1, jul. – dez, p. 21- 34, 2020. Available at: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191>. Retrieved on: Oct 20, 2020.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. 1st edition. Michigan: Heinle Elt, 2003. 170 p.

LIMA, A.P. *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização: Reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e*

formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

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

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

MALTA, L. S. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 9, n. 23, 2019b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Still Critique?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, p. 445-450, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MERLO, M. C. R. *Inglês para crianças é para inglês ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas series iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo*. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 177-189, 2009.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; MONTE MÓR, W. (ed.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 315-335.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P.M., 2008. Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. In: PHILP, J.; OLIVER, R.; MACKEY, A. *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?*. John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 27-51.

REZENDE, T. “*Somos a resistência*”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROBINSON, K. H.; DIAZ, C. *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. Berkshire: Open University Press, 2005.

ROCHA, C.H. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 247-274, jul./dez. 2009.

ROCHA, C. H. Memórias e Histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 83 – 94.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 49-64. Available at: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/158/14>. Retrieved on: Jan 20, 2020.

SOUSA SANTOS, B. de. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. In: Lua Nova, São Paulo, n. 39, 1997, p. 105-124.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *MOARA*, Belém, n. 42, p. 45-63, 2014.

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI-FURLAN

Doctor in Linguistics. Professor in the Languages and Literature Department and in the Linguistics Post-graduate Program at the Federal University of Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7226263950843874>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>

E-mail: claudiakawachi@gmail.com

LILIANE SALERA MALTA

Ms.in Linguistics (PPGEL/UFES). Graduated in English Language and Literature (UFES). English teacher to very young learners.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5572735685461507>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-9776>

E-mail: lilianesalera@gmail.com

“We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância

“We can’t stop playing”: frolicking and hopes in early childhood linguistic education

*Giuliana Castro Brossi**, *Marise Pires da Silva***, *Carla Conti de Freitas***

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*, **Universidade Estadual de Londrina (UEL)*

***Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: Este estudo, de natureza qualitativa crítica e interpretativista, apresenta discussões acerca das praxiologias inspiradas nas teorizações dos multiletramentos, desenvolvidas no decorrer do projeto transdisciplinar “*We can’t stop playing*”. Esse projeto integra a ação de extensão universitária denominada “*English for kids: inglês, comunidade e empoderamento social*”, cujo foco é a educação linguística (inglês) para crianças de 7 a 12 anos. O material empírico discutido advém de relatos e comentários dos/as participantes (professora, mães e crianças), do planejamento da professora da turma e de imagens e fotos das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto. Os resultados sugerem que o desenvolvimento do projeto provocou a construção de sentidos significativos, que impactaram a ótica da professora acerca da educação linguística na infância e a relação das crianças com a comunidade por meio das linguagens, ressignificando os sentidos do brincar.

Palavras-chave: Educação linguística na infância. Transdisciplinaridade. Complexidade. Formação de professores/as. Multiletramentos.

Abstract: This critical enquire interpretive qualitative research presents discussions about praxiologies inspired in multiliteracy theories, developed throughout the transdisciplinary project “*We can’t stop playing*”. This project integrates a university extension activity entitled “*English for Kids: English, community and social empowerment*”, which its main focus is linguistic education for children aged 7 to 12. The discussed empirical material comes from participants reports and comments (teacher, parents and children); the teacher’s planning and pictures and images from the tasks developed during the project. The results suggest that the project fulfillment have caused the construction of significative meanings, that have impacted the teachers view regarding early childhood linguistic education and the children’s relationship with the community through languages, reframing the meanings of play.

Keywords: Early childhood linguistic education. Transdisciplinary. Complexity. Teacher education. Multiliteracy.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
Manoel de Barros¹

Introdução

Inspiradas nos versos de Manoel de Barros que trazemos na epígrafe deste artigo, apresentamos uma de nossas tentativas de “fazer prodígios”. Apesar da dureza que enfrentamos nesse tempo/espço em 2020, continuamos a acreditar que, tal qual o menino do poema, somos capazes de “fazer a pedra dar flor”, mesmo que aparentemente estejamos carregando água na peneira.

Em face das necessidades de desenvolvimento de cidadãos/ãs críticos/as capazes de compreender, interagir e questionar a sociedade na qual estamos inseridos/as (MONTE-MÓR, 2007), defendemos a educação linguística plurilíngue e crítica na infância² (no caso deste trabalho, em inglês), movidas por ideais que beiram a utopia (FREIRE, 2000). Dito de outro modo, argumentamos por uma educação linguística que tenha como foco i) a desestabilização de conceitos hegemônicos naturalizados, que são latentes na sociedade brasileira, às vezes ignorados na sala de aula de inglês como língua estrangeira para crianças (ILEC); e ii) o cultivo de valores éticos e de cuidados com o ser humano, com a vida e com o planeta onde coexistimos com outros seres não humanos.

¹ Trecho do poema *O menino que carregava água na peneira*, de Manoel de Barros (1999), da obra *Exercícios de ser criança*.

² Este estudo está vinculado aos seguintes grupos de pesquisa (Capes/CNPq): Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE). O artigo está também vinculado ao projeto de extensão *Teachers of English in Action* (TEIA), cadastrado na Pró-reitoria de Extensão da UEL, e ao projeto de extensão *English for Kids: inglês, comunidade e empoderamento social*, da UEG, Inhumas.

Todas as rápidas mudanças no mundo, propelas pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICS) e pela globalização, acarretaram em ainda mais modificações naquilo que nossas crianças precisam aprender, da mesma forma como tais conhecimentos poderiam/deveriam ser ensinados. Concordamos, mais intensamente em 2020, com Cope e Kalantzis (2000, p. 5) ao afirmarem que “o que os jovens precisariam aprender estava mudando”³. O autor e a autora nos dizem, também, que a natureza do assunto da pedagogia dos letramentos mudava radicalmente devido à diversidade cultural e também à modificação nos meios de comunicação. Hoje, em 2020, com todas as drásticas mudanças causadas pela pandemia de COVID-19, há alguma dúvida sobre a validade e a coerência dessas afirmações? Mais do que nunca, o tema da mudança/adequação no currículo da educação linguística de nossas crianças deve ser discutido e contemplado, e por meio desse argumento, justificamos a relevância deste estudo.

O projeto transdisciplinar *We can't stop playing* foi realizado nos meses de setembro e outubro de 2016, e foi inspirado inicialmente no desejo da professora⁴ da turma em promover uma campanha de arrecadação de brinquedos que culminaria na doação destes a uma creche localizada nas proximidades da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Inhumas/GO.

A ideia foi construir uma educação linguística por meio de praxiologias suleadas⁵ pelas teorizações dos Multiletramentos, ancoradas em um projeto mais amplo, de natureza transdisciplinar, em que o estudo da língua inglesa, aliado à comemoração do mês das crianças, provocasse movimentos de i) reflexão nas crianças e em suas famílias acerca do consumismo, da solidariedade e da cidadania; ii) transformação social do corpo docente e discente da UEG envolvidos na campanha; e iii) colaboração entre todos os/as professores/as em formação engajados no planejamento e na execução do projeto.

Concordamos que uma das maiores contribuições da universidade é promover transformação social na comunidade local, de forma muito concreta, por meio de ações de extensão (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2019; FREITAS; BROSSI; ROSA-DA-SILVA, no prelo). Neste sentido, objetivamos, neste artigo, discutir os movimentos que emergiram de um projeto transdisciplinar, sob o viés dos Multiletramentos na educação linguística na infância, por meio do ensino de língua inglesa. Para isso, consideramos uma das atividades da ação de extensão universitária denominada *English for kids: inglês, comunidade e*

³ Original: what students needed to learn was changing (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

⁴ Segunda autora neste estudo.

⁵ Utilizamos sulear no sentido freiriano (1992) na intenção de dar visibilidade à ótica do Sul, contrariando a lógica eurocêntrica dominante, e fortalecendo praxiologias emergentes, locais, realizadas no Centro-Oeste brasileiro, por nós, mulheres do Cerrado (REZENDE, 2017).

empoderamento social, que tem seu foco na educação linguística em língua inglesa para crianças da comunidade de 7 a 12 anos.

Este estudo, de natureza qualitativa crítica e interpretativista, propõe uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto transdisciplinar *We can't stop playing*. O material empírico discutido advém de relatos e comentários dos/as participantes (professoras, mães e crianças), do planejamento da professora da turma e de imagens e fotos das atividades no decorrer do projeto.

Além desta parte introdutória, o artigo é composto da seção dos pressupostos teóricos que sustentam nossos argumentos, seguida dos procedimentos metodológicos. Na sequência, apresentamos o projeto transdisciplinar, detalhando a sequência temática e discutindo o material empírico à luz dos estudos que nos apoiam e, finalmente, nossas considerações finais.

1 Multiletramentos e transdisciplinaridade: elos para uma educação crítica cidadã planetária?

Movidas pelo conhecimento da complexidade do ser humano e pela importância de se educá-lo/la, enquanto criança, para ocupar seu lugar no mundo, promovemos ações de extensão e grupos de estudo que incentivam discussões e ações entre os/as professores/as em formação dos três cursos oferecidos pela UEG Inhumas (Letras, Pedagogia e Psicologia), assim como da comunidade externa envolvida. As ações extensionistas criadas e desenvolvidas na UEG Inhumas estão voltadas para desestabilizar hegemonias e criar possibilidades de mudanças sociais em nosso contexto (BROSSI; FREITAS; SILVA, 2019; FREITAS; BROSSI; ROSA-DA-SILVA, no prelo; BROSSI, no prelo; MAGALHAES; FREITAS; AVELAR, 2019).

Por contexto nos referimos ao espaço terreno onde habitamos, no ambiente universitário, na sala de aula das escolas públicas na qual atuamos como professores/as e/ou estagiários/as, na comunidade inhumense, goiana e global, e as relações promovidas nesse contato, uma vez que acreditamos que “somos e compartilhamos uma cidadania terrestre” (PETRAGLIA, 2008, p. 31).

Apesar do silêncio da recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) em relação ao ILEC nos anos iniciais do ensino fundamental (TONELLI; ÁVILA, 2020), defendemos que o mesmo vem sendo realizado por meio de projetos (GIMENEZ et al, 2013; TANACA; MATEUS, 2014; TANACA, 2017; PERES, 2018), institucionalizado nas redes municipais (ROCHA, 2006; MELLO, 2013; BROSSI, no prelo), além de inúmeras

iniciativas como cursos de extensão (BROSSI; SILVA, 2018; BROSSI; SILVA; FREITAS, 2019), ações inseridas dentro da formação de professores/as no curso de Letras, como é o caso do campo de estágio do ensino de inglês do curso de Letras da UEL (FURIO, no prelo).

Nesse sentido, nos unimos a pesquisadores/as brasileiros que têm se debruçado em atuar e investigar esses cenários, construir praxiologias e divulgar o conhecimento produzido, na luta constante pelo reconhecimento desse campo da formação de professores para a educação linguística na infância (TONELLI, 2005; 2013; 2016; 2017; GIMENEZ; TONELLI, 2013; ROCHA, 2006; 2012; SANTOS, 2009; TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018; EGIDO, 2020). Concordamos com as autoras e o autor acerca da importância da formação docente para atuar no ensino de ILEC, enfatizando que esse agir seja contemplado com experiências reais, locais e em colaboração com professoras que já estejam inseridas neste contexto com crianças das escolas públicas, em suas mais diversas particularidades.

O projeto transdisciplinar que apresentamos neste artigo foi realizado na ação extensionista *English for Kids*, que promove a interação e a relação entre comunidade e universidade, motivando a co-participação e a compreensão de cada pessoa envolvida como colaboradora e beneficiária do projeto e do conhecimento construído. Concordamos que o/a professor/a de ILEC precisa desenvolver um olhar “que se volte para uma percepção crítica das sociedades nas quais vivemos, para o desenvolvimento de pessoas que interajam nessas sociedades tendo mais capacidade de escolhas e de tomar decisões” (MONTE MÓR, 2007, p. 316), ancorando nossas discussões nas propostas de Multiletramentos (FREITAS, 2019; TAVARES; FREITAS, 2018) e de letramento crítico no ensino de línguas (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; SILVESTRE, 2017).

Entretanto, mais urgente que a percepção crítica desse contexto complexo no qual habitamos, é a consciência de si mesmo/a como um ser multifacetado, complexo (MORIN, 2012). O autor aponta a necessidade de compreendermos a integralidade do ser humano, e não apenas a dimensão da racionalidade, uma vez que “por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir” (MORIN, 2012, p. 117). Algumas “peraltagens” (BARROS, 1999) tais como viver a poesia da convivência criativa com crianças, sorrir diante de suas simplicidades, emocionar, esperar, sentir e vivenciar as experiências são necessidades que divergem da racionalidade de ser adulto. Temos ciência de que a nossa racionalidade é necessária em inúmeras situações; no entanto o uso exagerado de apenas uma dimensão do humano implica na perda da perspectiva de desenvolvimento, de cultivo da integralidade do ser. Segundo o autor:

A racionalidade transforma-se em seu contrário quando se degenera em racionalização. A abstração, a perda do contexto, o fechamento de uma

teoria em doutrina blindada, a transformação da ideia em bandeira, tudo isso conduz à racionalização ideológica delirante. O desconhecimento dos limites da lógica e da própria razão leva a formas frias de loucura: a loucura do excesso de coerência. A racionalização é a forma de delírio oposta ao delírio da incoerência, mas a mais difícil de identificar. Assim, homo demasiado sapiens torna-se, ipso facto, *homo demens*. (MORIN, 2012, p. 119).

Compreendemos, assim como Morin (2012), que as dimensões do humano entre *Sapiens* e *Demens*, assim como as demais (*empiricus e imaginarius, prosaicus e poeticus, faber e ludens, economicus e consumans*) não podem ser vistas como antagônicas, e sim como complementares, caracterizando a complexidade do ser humano. Morin (2012, p. 141) nos ensina ainda que “uma vida totalmente racional, técnica e utilitária seria não apenas demente, mas inconcebível. Uma vida sem nenhuma racionalidade seria impossível”.

Dessa maneira, sugerimos que a educação linguística não seja limitada e/ou reduzida a uma dessas características. Especialmente no que tange à educação linguística na infância: compreender a criança em suas diversas dimensões e buscar, de forma holística, a construção cidadã para a convivência numa sociedade mais justa e igualitária são objetivos que nos inspiram em nossos “despropósitos” como nos provoca Manuel de Barros (1999).

Ter em mente que uma educação complexa propicia a reflexão e a busca pelo resgate de nossa essência de ser humano – ao mesmo tempo biológico, físico, espiritual, psíquico, cultural, social e histórico – nos parece necessário por integrar o estudo da essência humana ao currículo das disciplinas. Com esse foco, o projeto *English for Kids* não objetiva apenas ensinar a língua estrangeira, mas vai além, problematizando os conceitos enraizados nas crianças que as distanciam da percepção de existir como cidadãos/cidadãs planetários/as e parte de uma comunidade terrena.

Concordamos com Pessoa e Urzêda Freitas (2012, p. 58) quando afirmam que “a posição de professores de língua é fazer com que os alunos percebam a sua capacidade de agir para modificar as injustiças sociais”, incentivando a consciência, a reflexão e a ação, por meio da linguagem e da inserção no mundo. É importante pensar no repertório linguístico em ação no discurso, de modo que esse venha contribuir para que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos, envolvidos nas decisões, em situações às quais serão expostos, aptos a defenderem seu ponto de vista, buscando o bem estar social para a maioria, pensando em si como parte de um todo. Nesse sentido, Petraglia (2008, p. 39) argumenta que:

[u]ma nova política de civilização conta com a reforma do pensamento que integra e não isola ou fragmenta e conta com a produção inclusiva

de conhecimentos contextualizados, que considera a importância das conexões e inter-relações das partes e do todo.

Santos (2009) sugere algumas características desejáveis aos/às professores/as de ILEC além de serem graduados/as na LE a ser ensinada, como gostar da área e conhecer as particularidades da faixa etária. A autora defende também que a abertura a novos conhecimentos, metodologias e ferramentas que promovam a ludicidade nas aulas são importantes para o/a professor/a que atua nesse cenário. As professoras de ELIC na investigação de Brossi e Tonelli (no prelo), apontam quatro saberes considerados essenciais para o agir docente no contexto em questão:

[...] conhecer o desenvolvimento global da criança, saber adequar os conteúdos às características infantis, gostar de fazer atividades lúdicas e apropriar-se de brincadeiras, histórias infantis, músicas e outros instrumentos para agir sobre e com a criança.

Concordamos com as professoras e com as autoras a respeito dos saberes desejáveis aos/às professores/as que atuam neste cenário. Além dos saberes desejáveis/importantes, defendemos que a formação docente inicial para atuar no contexto em tela deveria ser interdisciplinar, numa parceria entre Letras, Pedagogia e Psicologia. Argumentamos também que não é mais possível ver o ensino da linguagem, no contexto da educação linguística na infância, descontextualizado e afastado da preocupação da existência humana neste planeta. É através da língua que nos constituímos como sujeitos (BAKHTIN, 2010), da mesma forma, fundamentamos nossa identidade e organizamos nossas conexões como comunidade. É por meio das línguas que nos comunicamos com o outro, nos conectamos ao diferente e desconhecido, e nos tornamos mais próximos da diversidade cultural.

Segundo Morin (1997, p. 128-129), “[...] impõe-nos que salvaguardemos a diversidade das culturas e desenvolvamos a unidade cultural da humanidade [...]. A pátria terrestre comporta a salvaguarda das diversas pátrias”. O conhecimento e o respeito à existência do outro preserva a existência e o respeito por cada um, como cidadão/ã no universo planetário. Para Petraglia (2008, p. 39),

[h]á de se preservar as diferentes culturas e, ao mesmo tempo integrá-las no universo planetário. A consciência de uma comunidade e origem de uma comunidade de destino nos indica a religação dos seres e dos saberes na teia complexa de uma pátria universal. Logo, não se pode perder de vista a urgência de uma reforma do pensamento que introduz o pensamento complexo norteador das relações antagônicas entre o local

e o global, entre as diversas dimensões humanas, de modo a responder positivamente aos desafios da contemporaneidade.

O/A professor/a da contemporaneidade deve conscientizar-se de que não há homogeneidade: precisamos ensinar o/a aluno/a a lidar com as diferenças, com a heterogeneidade, com o outro, com o único, com o singular, com o múltiplo, com o todo, mas também consigo mesmo. Defendemos, assim, a necessidade urgente de pensarmos em novas formas de atuação, para que o ensino e a aprendizagem sejam efetivos e integrais. Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (2012, p. 10):

[o] que se deseja como professor (a) de línguas é o engajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidades de refutar qualquer tipo de sofrimento humano.

Em sintonia com o autor, Jordão (2019, p. 62) cita Menezes de Souza (2011) para afirmar: “ser crítico, portanto, significa ser capaz de perceber-se implicado no processo de construção de sentidos que nos constitui, imerso nas emoções de ‘ler, se lendo’ (MENEZES DE SOUZA, 2011).” A autora considera que “perceber-se” remete não apenas “à percepção consciente”, mas também “à afetividade envolvida ao se sentir no mundo”, protagonizando a construção de sentidos e as práticas de letramento. Diante desse desafio da formação de um/uma professor/a de ELIC engajado com a ética complexa, com a justiça social e com a formação do/a cidadão/ã planetário/a (PETRAGLIA, 2008), que se percebe construindo novos sentidos e ressignificando práticas sociais, acreditamos em propostas de uma política que leve em conta o acesso ao conhecimento não enclausurado em áreas disciplinares, mas que transcenda os muros das escolas.

A partir dessa noção de cidadania planetária, sugerimos que o ensino por meio dos multiletramentos oferece uma possibilidade de compreensão sobre atuação de professores/as que integra os conhecimentos, contextualiza e conecta as partes e o todo em prol do desenvolvimento de um cidadão apto a interagir e especialmente agir no contexto da comunidade terrena, extremamente necessária atualmente. Neste sentido, a formação de professores de línguas deve “propor uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros e estruturas sociais e econômicas” (TAVARES; FREITAS, 2018, p. 163). Neste estudo, entendemos que

considerar o conceito de multiletramento e compreendê-lo no contexto atual, requer uma releitura dos cursos de formação de professores e uma

busca por processos inovativos no intuito de gerar uma reflexão sobre as novas práticas que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de leitura e de compreensão do mundo e não apenas de conteúdo. (FREITAS, 2019, p. 3).

Isso significa que, para nós, “uma nova sociedade exige multiletramentos” (TAVARES, FREITAS, 2018, p. 155), ou seja, nos abrem os olhos para novas leituras da realidade por meio da multimodalidade – expressando as diferentes formas que cada pessoa ou comunidade tem de ver o mundo; e refletindo as diversas culturas que nos constituem.

2 Percorso Metodológico

Este estudo é caracterizado como de natureza qualitativa crítica (DENZIN, 2018), e foi desenvolvido na ação de extensão *English for kids*: inglês, comunidade e empoderamento social, criado e desenvolvido pela segunda autora em 2016, reeditado em 2017, 2018 e 2019. É uma ação de extensão por atender a diversas demandas da comunidade onde se insere, na educação linguística das crianças, constituindo-se em um espaço para a formação de professores/as de inglês, além das contribuições sociais advindas desta ação, desenvolvida na UEG em Inhumas.

Em 2016, o *English for Kids* começou como um curso de inglês, em parceria com um centro de idiomas, para crianças de 7 a 10 anos, sendo desenvolvido como projeto de Iniciação Científica pela segunda autora, bolsista do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguagem, Cultura e Ensino, ofertado pela instituição. Além da oferta gratuita de ILEC, o curso disponibilizou a turma para observação e prática de ensino para professores/as em formação do curso de Letras.

O curso atendia cerca de vinte crianças da comunidade, oferecendo semanalmente uma hora e meia de aulas contextualizadas e embasadas em pressupostos teóricos transdisciplinares, por um viés dos Multiletramentos e de formação da cidadania, que suleiam o ensino de inglês para crianças.

Participaram deste estudo as crianças do curso de ILEC⁶, mães das crianças, a professora da turma, Flora⁷, além de professores/as em formação que participam do projeto como bolsistas ou voluntários. Concordamos com Egido (2020) na percepção de que “a

⁶ As falas das crianças serão identificadas em A1, A2, e assim por diante, garantindo o anonimato das mesmas.

⁷ Pseudônimo da professora escolhido por ela por questões éticas.

pesquisa não se torna ética, ela nasce ética”, nos adequando assim à observância das normas vigentes de pesquisa com seres humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Dito isso, destacamos que cuidados éticos foram atentamente observados e pensados, tais como: o constante diálogo com mães e pais acerca das atividades desenvolvidas no curso; a apresentação dos objetivos da pesquisa em andamento com apresentação, explicação e assinatura do TCLE; cuidados quanto ao anonimato das crianças e de suas famílias. Consideramos também o princípio da contribuição social da pesquisa (EGIDO, 2020), destacando que a participação das famílias e das crianças neste estudo tem promovido impactos significativos nas políticas de formação de professores de ILEC e na própria política pública de educação vigente no município de Inhumas (BROSSI, no prelo).

3 *We can't stop playing*: projeto transdisciplinar desenvolvido na ação de extensão *English for kids*

A realização da sequência temática *We can't stop playing* culminou na doação de brinquedos arrecadados em campanha realizada pelas crianças do curso *English for kids*, para crianças de uma creche local, com participação efetiva dos pais das crianças participantes do curso, de docentes, servidores/as e acadêmicos/as da unidade universitária, além de professores/as e funcionários/as da creche beneficiada.

O planejamento desse projeto transdisciplinar teve como foco a educação linguística por meio de:

- Uso de vídeos, slides, imagens, material reaproveitado e reciclado;
- Colaboração de professores/as em formação dos cursos de Letras e Pedagogia, das mães e pais das crianças, e docentes da UEG;
- Valorização de brincadeiras tradicionais (amarelinha, dança das cadeiras, esconde-esconde, telefone-sem-fio, dança das estátuas) em todas as aulas no momento *playtime*;
- Discussão acerca da cidadania ativa e promoção de ações que contribuem para a comunidade local;
- Problematizações e construção de sentidos no viés do Letramento Crítico.

Quadro 1 – Detalhamento da sequência temática

Projeto transdisciplinar <i>We can't stop playing</i>			
Aulas	Procedimentos	Objetivos	Colaboração
Aula 1	Sessão de cinema com pipoca da animação <i>Toy Story 3</i> legendado.	Problematizar acerca da doação de brinquedos, consumismo, solidariedade.	Interdisciplinar com a oficina de design, do projeto Meninas da Vila. (Imagem 1)
Aula 2	Retomada de cenas da animação, questionamentos e reflexões. Dinâmica com <i>flash cards</i> em grupos. (Imagem 3) confeção de cartazes para a divulgação e mobilização para a arrecadação dos brinquedos. "Play time!".	Apresentar o repertório linguístico relacionado à temática <i>Toys e donation</i> .	Apoio de professores/as em formação do Curso de Pedagogia para confecção dos cartazes de divulgação da campanha de doação. (Imagem 2)
Aula 3	Dinâmica "Adivinhe o brinquedo" Apresentação de slides com imagens e problematização. "Play time!"	Problematizar a naturalização de percepções acerca de brinquedos e brincadeiras de menino ou menina; Refletir sobre a responsabilidade de guardar e zelar de seus brinquedos.	
Aula 4	Reflexão sobre brincadeiras tradicionais; Vídeo de mímicas das brincadeiras e adivinhação; Jogo com as placas com nomes das brincadeiras. Criação de brinquedo a partir de material reciclado.	Refletir Conhecer	Oficina de criação de brinquedos a partir de material reciclado.
Aula 5	Culminância do projeto "We can't stop playing"	Realizar a entrega dos brinquedos as crianças da creche.	Docentes e acadêmicos se solidarizaram em prol da realização da entrega dos brinquedos com festa e lanche. foram doados: refrigerantes, cachorro-quente, bolo com a

			temática do filme e salada de frutas. no momento da confraternização, as crianças alunos do curso <i>English for Kids</i> , e as crianças da creche fizeram apresentações culturais.
--	--	--	--

Fonte: As autoras

Como podemos observar no quadro 1, as atividades realizadas no decorrer desse projeto transdisciplinar transitam em diversas áreas do conhecimento, demonstrando traços de uma formação docente pautada na complexidade do ser humano de acordo com o pensamento de Morin (2012), sem perder de vista o objetivo do curso de ensino da língua estrangeira. Em seu relato, Flora nos informa acerca do procedimento metodológico e, particularmente, ético, relacionado à decisão sobre o projeto transdisciplinar a ser proposto para culminar no mês de outubro, em comemoração ao dia das crianças. O fato de apresentar a proposta na reunião de colegiado do curso de Letras e, acima de tudo, reunir-se com pais e mães para esclarecer sobre a mesma, evidencia o respeito a toda comunidade na qual a ação de extensão se insere, e com as especificidades de atuar com crianças. Nas palavras de Flora:

Excerto 1:

Nos meses de setembro e outubro de 2016, desenvolvi o projeto “*We can't stop playing!*”. Pensado para trabalhar o vocabulário *toys*, sob o viés transdisciplinar e crítico com os alunos. A proposta de trabalho foi apresentada em reunião de colegiado e aprovada por unanimidade. Em seguida, foi realizada uma reunião com as crianças e com os pais e/ou responsáveis para esclarecimento acerca da ação que seria desenvolvida. A participação das famílias das crianças foi de suma importância, pois os mesmos ajudariam na arrecadação dos brinquedos e os acompanhariam no dia da entrega dos brinquedos na creche parceira. O próximo passo foi buscar parceria com uma creche da comunidade, a visita foi realizada e a parceria foi concretizada. (Flora, Relato).

Além dos detalhes éticos que a professora revela em seu relato, podemos apontar também a presença do lúdico na proposta transdisciplinar por meio da valorização das brincadeiras tradicionais na atividade denominada de “*Play time*”, no excerto a seguir:

Excerto 2:

O fechamento da aula se deu com o momento “*Play time!*” / “Hora de brincar!”, que almejava o resgate de brincadeiras tradicionais e o contato físico dos alunos, ou seja, o cuidado com o outro, com o espaço em que estavam inseridos (princípio da transdisciplinaridade). A brincadeira do dia foi amarelinha. (Flora, Relato)

As brincadeiras tradicionais com as crianças na língua inglesa nos mostram que a prática social do ‘brincar’, associada ao ensino da língua, é percebida por Flora como uma forma de inserir o ILEC nos momentos lúdicos das crianças, além de possibilitar momentos de a criança ser “protagonista” (MONTE MÓR, 2007) de sua relação com as outras crianças, indicadas nos excertos 3 e 4:

Excerto 3:

As brincadeiras do dia foram: telefone sem fio e dança da estátua. Consideramos primordial promover momentos que integrem diversão e ensino para o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças. Uma vez que as brincadeiras eram feitas em grupos, assim elas interagiam a todo momento como protagonistas de sua formação. (Flora, Relato).

Excerto 4:

Na quarta aula propus uma reflexão sobre as brincadeiras tradicionais. Pedi para que os alunos comentassem a experiência de brincar em equipe ao final das aulas. O *feedback* não podia ser melhor! As crianças comentaram que brincam mais sozinhas e com aparelhos eletrônicos no dia a dia, e que poucas vezes se divertiram tanto. Para dar continuidade, apresentei imagens de brincadeiras tradicionais e perguntei de quais delas eles haviam brincado... (Flora, Relato).

Acreditamos que Flora combinou os Multiletramentos em diversas modalidades de linguagem presentes nas brincadeiras apresentadas nas imagens e na prática social da língua alvo, aos princípios da educação transdisciplinar em um viés complexo, oportunizando momentos de construção de um repertório linguístico suleado por uma cidadania ativa, de respeito ao outro e às diversidades de faixa etária, cultural e linguística. A iniciativa que poderia ser voltada para o ensino da língua vai além dessa tarefa e provoca ‘peraltices’ nas crianças, nas famílias, na comunidade, e especialmente nas crianças da creche atendida. Para

nós, não há dúvidas do caráter social da ação extensionista, conforme as palavras da própria professora:

Excerto 5:

A princípio seria apenas um projeto de ação *social*, mas diante do exposto, nota-se que foi além disso. Foi possível *sensibilizar* todos os envolvidos, alguns acadêmicos e professores da unidade universitária contribuíram para que fosse uma ação formadora de *cidadania* e um *momento festivo* inesquecível. O encerramento do projeto se deu com um dia festivo e de *aproximação intelectual e cultural* entre as crianças alunas do Projeto de Extensão *English for kids* e as crianças da creche parceira.⁸ (Flora, Relato).

Excerto 6:

Alguns professores e acadêmicos se *solidarizaram* e contribuíram para que fosse servido um delicioso lanche. Foram doados um bolo com o tema do filme trabalhado nas aulas, salada de frutas, cachorro quente e refrigerante, a confraternização e entrega dos brinquedos foi um momento único, de *aproximação de culturas e linguagens*, que contou com a apresentação cultural das crianças da creche e das crianças do Curso *English for Kids*. (Flora, Relato).

Excerto 7:

A iniciativa foi brilhante, as ações vêm gerando resultado de curto e acredito que também em longo prazo, nos nosso filhos. Oxalá outras instituições tivessem essa iniciativa. (Mãe, comentário⁹).

Flora nos brinda com a sensível percepção do papel do projeto transdisciplinar como uma ação além do social (excerto 5), envolvendo diversas dimensões que corroboram o pensamento de Morin (2012), expressos em seus dizeres nos excertos 5 e 6 (ação social, sensibilizar, cidadania, momento festivo, aproximação intelectual e cultural, aproximação de culturas e linguagens, solidarizaram), que nos aproxima das dimensões que constituem o ser

⁸ Grifo nosso.

⁹ Os comentários das mães foram registrados nos formulários preenchidos após a culminância do projeto transdisciplinar em questão.

humano, preconizadas pelo autor. Por outro lado, Flora se mostra sensível, possuidora de um olhar freireano, de uma esperança provocadora de mudanças, que, segundo Monte Mór (2007), se volta para perceber que a comunidade onde atua precisa de indivíduos capazes de escolher e de tomar decisões, criando sentidos que desestabilizem conceitos hegemônicos (JORDÃO, 2019), que contemplem a complexidade do ser humano, e que compreendam seu papel atuante no contexto local, e também como parte do todo terrestre (PETRAGLIA, 2008). A possibilidade de novas leituras e interpretações por meio dos Multiletramentos (FREITAS, 2019) reflete a busca por legitimar as diversas culturas dentro dessa comunidade percebidas na ótica de Flora. No excerto 7, a mãe reconhece que 'o resultado', que entendemos como benefícios, não são apenas momentâneos, ou seja, de possíveis mudanças em algumas das percepções das crianças. A educação linguística de fato preenchendo vazios, reforçado ainda pela fala de outra mãe:

Excerto 8:

Se não fosse essa oportunidade que a UEG oferece para as nossas crianças, meu filho não teria condições de estudar inglês. (Mãe, comentário).

A professora Flora nos relata ainda algumas de suas estratégias, assim como a reflexão acerca da sua própria prática, e em relação à sua percepção no que tange às crianças:

Excerto 9:

Ao analisarmos a metodologia utilizada nas aulas acreditamos que o fato de deixar as crianças à vontade para fazerem as atividades, contribuiu muito para o desenvolvimento e independência da turma. Já que as crianças são de faixa etária, grau de escolaridade e contextos diferentes, o formato de mediação possibilitou que os alunos socializassem o que já sabiam. (Flora, relato)

Acreditamos que a liberdade que Flora concedeu às crianças de se expressarem independentemente da idade ou do grau de conhecimento que poderiam ter, e a escuta de cada um, valorizando suas inserções (algumas reproduzidas a seguir), são dois saberes relevantes para professores/as que atuam na educação linguística para crianças, com o foco no desenvolvimento holístico desse/a futuro/a cidadão/ã, que complementam as percepções de Santos (2009), Brossi e Tonelli (no prelo), dentre outros/as estudiosos/as da área.

Na aula 3, Flora apresentou às crianças imagens variadas de meninos e meninas

brincando juntos/as, com uma variedade de brinquedos – ditos de meninas e meninos –, com o intuito de questionar conceitos socialmente estabelecidos em relação aos gêneros.

Nesse sentido, percebemos que a professora levou em conta princípios dos letramentos críticos (PESSOA; URZÊDA FREITAS, 2012; MONTE MÓR, 2007; JORDÃO, 2019), buscando problematizar, ainda que de forma amena, conceitos hegemônicos e que podem causar sofrimento humano, construindo novos sentidos para o brincar:

Excerto 10:

Antes da exposição dos slides, orientei que os alunos identificassem as palavras que eles já conheciam, e buscassem o sentido geral da pergunta, e os encorajei a usarem as palavras que conheciam para formular as respostas, ou seja, mesclar língua materna e língua alvo. Com tais orientações, paciência e acima de tudo com um ambiente de aprendizagem e autonomia na construção do saber, o resultado foi surpreendente! A turma é desinibida e participativa, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo era abordar a perspectiva crítica de ensino de línguas. Proporcionando aos envolvidos uma reflexão acerca da importância da brincadeira e diversão sem se preocuparem com o que a sociedade impõe (brinquedo de menino/brinquedo de menina). (Flora, Relato).

Podemos perceber que a professora não teve o intuito de impor sua percepção, ou classificar as opiniões como ‘certas ou erradas’: as crianças se expressaram livremente, comentando as imagens à medida que a professora as apresentava. A seguir, apresentamos algumas das curiosas inserções feitas pelas crianças, registradas em relatórios por professores em formação inicial. É possível nos excertos perceber a liberdade que as crianças sentem – verbalizada por Flora no excerto 10 – em se expressarem, inclusive misturando os repertórios linguísticos nos dois idiomas.

Excerto 11:

Acho que não tem nada a ver *boy* brincar de *doll*. Isso não quer dizer nada. Se ele tiver *happy*... Isso que importa. (A 8).

Excerto 12:

Eu também acho que não tem nada a ver, é como se o *boy* fosse o *father*.

O *father* não cuida do filho? Então, o que tem o *boy* brincar de *doll*? (A 7).

Excerto 13:

Uma *girl* brincar de *car* não tem problema, quando eu crescer vou ter um *car* novinho. (A 18).

Excerto 14:

É mas o *boy* brincar de *doll* não é muito legal não. (A 17).

Excerto 15:

Eu brinco com meu *brother* e é muito divertido. Mas, meu *father* não gosta que ele brinque com as minhas *doll*. (A 1).

Acreditamos que as ações de Flora, na seleção das temáticas, na forma de agir e no engajamento das crianças com as reflexões evidenciadas nos excertos 11-15 vão ao encontro da construção de sentidos do Letramento Crítico (JORDÃO, 2019), “com a esperança que [a criança] possa usá-lo [o discurso] para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidades de refutar qualquer tipo de sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2012, p. 10)

Outras problematizações foram propostas acerca de brincadeiras ‘solitárias’ e brincadeiras/jogos com outras crianças, de brinquedos construídos/aproveitados a partir de outros materiais, do consumismo e acúmulo de brinquedos que não são aproveitados e que posteriormente tornam-se lixo no meio ambiente, da responsabilidade das próprias crianças em cuidar e guardar seus brinquedos, dentre outros.

A linguagem das brincadeiras tradicionais na prática social, sob o viés dos Multiletramentos, nesse caso foi além do ensino do tema *Toys*, tópico que integrava o currículo do curso *English for Kids*, corroborando outras leituras e interpretações do mundo (FREITAS, 2019). A ótica complexa e transdisciplinar da professora Flora trouxe o lúdico, o imaginário, o poético, dentre outras dimensões para a sala de aula de ILEC, para a universidade e para a comunidade inhumense nos arredores físicos desta instituição, mas especialmete se espalhou nos arredores imaginários de cada uma das vidas tocadas pelo projeto *We can't stop playing*.

Considerações Finais

Interessadas em conhecer os diversos sentidos (JORDÃO, 2019) construídos no decorrer do projeto transdisciplinar em questão, reconhecemos alguns dos 'despropósitos' que esperançosamente teimamos em acreditar, e esperamos (FREIRE, 1992) continuar realizando. Nos recusamos a desistir da proposta de uma educação linguística que perceba a criança, e o/a educador/a linguístico, como seres complexos, constituídos de tantas dimensões que se complementam e que estão em constante transformação. É por meio das palavras, das peraltagens, das quedas, das insurgências, dos conflitos e das (des)reconstruções que reagimos e resistimos às descontinuidades que enfrentamos na educação de modo geral nesse espaço/tempo de 2020.

Destacamos, em primeiro lugar, o movimento de expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) que o projeto (planejado, realizado e discutido) provocou em Flora, uma professora em processo de formação continuada, que se reconheceu educadora linguística com um papel social, muito além do que imaginara durante o planejamento do projeto. Sua ótica em relação às leituras de mundo que provocou nas crianças e das relações das crianças com a comunidade por meio das linguagens nos indica o movimento de "ler-se lendo" (MENEZES DE SOUZA, 2011) enquanto professora (e ser humano) em constante formação.

Outro movimento de construção de sentidos bastante significativo foi o de envolvimento da comunidade no entorno da universidade onde o projeto aconteceu: famílias e crianças (do projeto e da creche), corpo docente e discente protagonizando uma ação social a partir do projeto transdisciplinar de educação linguística.

Além disso, os Multiletramentos nesse projeto, assim como em outros dentro da mesma ação extensionista, tem propiciado às crianças um novo olhar para as linguagens, para as mídias, oferecendo outras/novas possibilidades de interpretar o mundo.

Apontamos também a construção de sentidos por meio da ressignificação do que é brincar, legitimando as brincadeiras tradicionais, valorizando as relações e as interações em práticas sociais de brincar com as outras crianças, além da problematização da questão de gênero proposta através do tema da brincadeira de meninas e meninos.

Consideramos que tanto o ensino de ILEC quanto a formação de professores/as para atuação neste contexto fazem parte de um campo teórico que ultrapassa as fronteiras disciplinares da Linguística Aplicada e da Educação, se complementando com vivências e saberes que transitam pelas linguagens da poesia, da emoção e da inspiração.

Além desses sentidos mencionados, acreditamos que o movimento maior vem da professora Flora que, ao esperar por meio da educação linguística em inglês, buscou atravessar fronteiras do conhecimento de forma inter e transdisciplinar na sua formação, não

se atendo aos limites enclausuradores das disciplinas compartimentadas do curso de Letras ou de Pedagogia. Essa foi sua maneira de ir atrás, de manter a “fé ativa nas obras” (FREIRE, 1992), de esperar.

Esperançamos que este artigo seja uma chuva na tarde (BARROS, 1999) de muitos/as professores/as que, assim como nós, carregam “água na peneira”, sem desistir! Sabemos que existem muitas Floras, Paulos, Manoéis, Giulianas, Carlas e Marises se juntando, indo atrás de suas utopias (com criticidade e agentividade), encontrando poesia e emoção, usando a racionalidade e a emotividade, com arte, com números, com palavras, mas principalmente com a consciência de que toda ação reverbera no local onde coexistimos, em comum a todos os seres do planeta.

Escolhemos finalizar este artigo com esperança. Deixamos bem claro que não é a esperança de espera, mas sim um esperar. Entendemos, assim como Paulo Freire, que a nossa esperança não é o suficiente. “Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 5). Sigamos em frente, com coragem para os embates e esperança pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 5).

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BROSSI G. C.; SILVA M. P. English for kids: ensino e pesquisa na extensão. In: FREITAS et al (Org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua*. Anápolis, GO: Editora UEG, 2018.

BROSSI G. C.; SILVA, M. P; FREITAS, C. C. English for kids project: reframing teaching and research through extension. In: SILVA et al (org.) *Information management, education and technology*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2019.

BROSSI, G. C.; FREITAS, C. C.; ROSA-DA-SILVA, V. Small steps and a big change: facing internationalization as a community. *Fórum Linguístico*, UFSC. (no prelo).

BROSSI, G. C. *Políticas Educacionais e Formação Crítica de Professores de Língua Inglesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Desdobramentos e Construções*

Colaborativas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, (no prelo).

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e formação de professores de inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. *Reflexão e Ação*, v. 28, p. 96-112, 2020.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. *Alfa*, UNESP, (no prelo).

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

DENZIN, N. K. Investigação Qualitativa Crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, jan/abr, 2018. DOI http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178.

EGIDO, A. A. [S.l: s.n.], 2020. Live no II Fórum sobre Iniciação Científica. Publicado pelo canal *Littera-se*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmGu8LIZz3U&t=5478s>. Acesso em: 30 out. 2020.

FREITAS, C. C. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. *Revista Coralina*, v. 1, n. 1, 2019, p. 67- 80.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Notas: Ana Maria Araújo Freire.)

FURIO, M. C. *O currículo e o estágio: práticas de formação crítica para o ensino de língua inglesa para crianças*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, (no prelo).

GIMENEZ, T. English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (org.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009, p. 25-35.

GIMENEZ, T. et al. The Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 16, p. 343-362, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15451/9637>. Acesso em: 03 nov. 2020.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL Curriculum for Young Learners: A Brazilian experience. *International Journal of English Language and Translation Studies*, v. 1, p. 92-101, 2013.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al (org.). *Formação "desformatada" práticas com professoras de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, D. de M.; KAWASHI-FURLAN, C. J.; *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 58-66.

MAGALHÃES, C. R.; FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. DIGITAL PLATFORMS: language teachers' perception based on an extension action. In: SILVA, Armando Malheiro da. [et al.] (org.). *Information management, education and technology – Covilhã: Universidade da Beira Interior*, 2019. p. 123-134. (Coletânea Luso-Brasileira 10).

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (org.). *Identidades sociais de raça, etnia e sexualidade: Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.

MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy*, v. 1, p. 41-51, 2007.

GIULIANA CASTRO BROSSI

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente no curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UnU Inhumas, Goiás, Brasil).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9116379052295447>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0130-843X>

E-mail: giuliana.brossi@ueg.br

MARISE PIRES DA SILVA

Graduada em Letras Português/Inglês (UEG), graduada em Pedagogia (FAEL), especialista em Linguagem, Cultura e Ensino (UEG), em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FATEG). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0009638837188168>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6493-0202>

E-mail: marisep2013@outlook.com

CARLA CONTI DE FREITAS

Docente no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) Universidade Estadual de Goiás (UEG) e curso de Letras Português/Inglês da mesma universidade (UEG Inhumas, Goiás, Brasil).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5357556016311932>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7217-1664>

E-mail: carla.freitas@ueg.br

A ludicidade no ensino de língua espanhola na educação infantil

The ludicity on spanish language teaching in early childhood education

*Claudia Paulino de Lanis Patricio**, *Tatiana Marta de Lima Marianelli**

**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*

Resumo: O presente artigo, fruto de pesquisa realizada na participação do Programa de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC, apresenta os resultados da análise das práticas pedagógicas lúdicas realizadas por discentes do curso de Letras Português e Espanhol participantes do Programa de Iniciação à Docência- PIBID em uma escola de educação infantil. Para tal fim, fez-se necessária uma investigação bibliográfica sobre os métodos de ensino de língua estrangeira para crianças e sobre a função e importância da ludicidade na educação infantil. Por meio da leitura dos relatórios semestrais redigidos pelos pibidianos, buscou-se identificar as atividades lúdicas e seu contexto de utilização. Constatou-se que as práticas lúdicas propiciam um ambiente descontraído e prazeroso para o aprendizado da língua espanhola, além de contribuir positivamente para o desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: Espanhol. Ludicidade. Ensino. Educação infantil.

Abstract: This article is the result of a research carried out in by the Teaching Program Initiation – TPI (Programa de Iniciação à Docência-PIBID). It presents the results of the analysis of pedagogical ludic practices carried out by Portuguese and Spanish Literature course students, who integrate the TPI/PIBID in a children's education school. For that purpose, it was necessary a bibliographic research on foreign language teaching methods for children and studies on the function and importance of lucidity in early childhood education. Through biannual reports written by the members of the Program, the aim was to identify the playful activities and their context of use. It was found that ludic practices provide a relaxed and pleasant environment for the Spanish language learning. In addition to contributing positively to the overall child development.

Keywords: Spanish. Ludicity. Teaching. Children's education.

Introdução

O aprendizado de idiomas proporciona o contato com outras culturas, outros modos de vida e de pensar, promove o enriquecimento e a ampliação do conhecimento global do indivíduo.

Vários e diversos são os estudos na área de ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira ou segunda língua/língua adicional. No entanto, ainda são poucos aqueles que se dedicam aos processos e metodologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC), sobretudo na fase pré-escolar.

Estudos como os de Boéssio (2014), Pereira (2016) e Rinaldi (2006) expõem esse panorama e a existência de uma lacuna nos cursos de formação de professores e na legislação que versa sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede regular de ensino infantil. Nos cursos de graduação de Espanhol não há uma oferta de disciplinas que englobam aporte teórico e prático especializado na educação infantil. Nos documentos oficiais, a língua estrangeira (inglês) foi estipulada como matéria obrigatória a partir do sexto ano do fundamental II até o final do ensino médio. Já o Espanhol está contemplado como disciplina eletiva apenas para o nível médio. No entanto, já existem ações em prática em algumas universidades para a inserção de disciplina específica para LEC nos currículos dos cursos da graduação e pós-graduação. Além disso, percebe-se a existência de oferta de LEC na rede particular e em escolas de idiomas. Nesse sentido, projetos de pesquisa e extensão universitária como o PIBIC e o PIBID são fundamentais para a formação dos docentes. A divulgação de pesquisas universitárias contribui para o compartilhamento dos estudos realizados e colabora para o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos sobre o campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, mediante as razões levantadas, interessou-se em investigar sobre a ludicidade no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças (doravante ELEC) de dois a seis anos de idade. Este estudo se propõe a identificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos estudantes de Letras Espanhol da UFES que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019 no Centro de Educação Infantil (doravante CEI) Criarte da UFES. Para tal propósito, ancorado nos trabalhos sobre metodologia de ensino-aprendizagem de LEC e em estudos sobre a ludicidade procedeu-se uma pesquisa qualitativa por meio da leitura dos relatórios semestrais dos pibidianos nos quais informam sobre as atividades didáticas realizadas na execução das aulas de espanhol.

1 O ensino de LEC

Pesquisas e teorias do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos e, por isso, existe uma diversidade de métodos e abordagens à disposição do professor. As crianças apresentam especificidades e, portanto, se faz necessário uma adequação de metodologia e de abordagem do ensino de línguas.

Conforme Rinaldi (2006) e Renó (2015) o enfoque comunicativo baseado em tarefas preconiza a interação e a participação ativa dos aprendizes objetivando o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. O processo de aprendizagem ocorre na execução da tarefa que pode ser definida como uma atividade planejada com um fim específico baseada em situações reais de comunicação. Mediante um tema se planeja uma série de tarefas para alcançar um objetivo final. Ao executá-las os estudantes colocam em prática as habilidades comunicativas na língua meta. Esse enfoque favorece a motivação e a autonomia dos aprendizes e o professor atua como um mediador, auxiliando o aluno no processo de aquisição do conhecimento. Os contextos de comunicação na infância são mais restritos do que na vida adulta. As crianças menores não trabalham, não planejam viagens, não realizam compras, não preenchem formulários, não pedem comida em restaurantes, não discutem sobre temas como economia ou política. Seus atos comunicativos se concentram no âmbito familiar e escolar. Como se verá a seguir, jogos e brincadeiras fazem parte das ações cotidianas infantis e viabilizam que as crianças utilizem suas habilidades comunicativas.

Boéssio (2010), em seu artigo sobre o ensino de ELEC, discorre sobre o método natural e explica as cinco hipóteses de Krashen (1982) para a aquisição de uma língua estrangeira associando-as com estudos de outros autores. A autora acredita que o ensino de espanhol para crianças deve ser realizado na perspectiva da aquisição, ou seja, de maneira natural na qual “não sejam trabalhadas as regras da LE, nem uma sistematização dos conteúdos, apenas uma exposição à língua meta, tentando ‘aproximar’ de um contexto que propicie a aquisição da língua numa ordem natural, como propõe Krashen” (p. 10). Primeiro se aprende a falar e compreender o que se ouve e depois a ler e escrever.

Nesse sentido, o professor deve atuar como provedor da linguagem, adotando a postura de cuidador: aquele que ensina sem o apego às regras gramaticais, aos exercícios de práticas estruturais. Almeida (2014, p. 46), focado no ensino do português como língua materna, corrobora com a abordagem que não seja puramente gramatical, pois preconiza que se deve

tornar a aprendizagem da língua um momento de interesse e de participação, o que se consegue mais facilmente com o ensino lúdico, com a utilização de métodos de estímulo à aprendizagem, abandonando a formalidade das aulas de gramática descontextualizada, por exemplo.

O provedor de linguagem, expressão proposta por Johnson (2008) e ratificada por Boéssio (2010), ocupa-se mais com o conteúdo e sua transmissão do que com sistema linguístico em si, além de aplicar uma fala facilitada, inteligível à criança, repete muito, dá ênfase à oralidade e proporciona um nível de linguagem próximo ao utilizado pela criança, possibilitando, assim, um *input* acessível.

O insumo é constituído de dados linguísticos que os estudantes recebem nos momentos da atividade conversacional inconsciente, por isso, como assevera Boéssio, é relevante que

esse input deve ser compreensível e suficiente para auxiliar na aquisição de L2; que o importante está no dizer e não no como dizer, e que a produção oral, isto é, a fluência na fala não pode ser ensinada, por isso a importância de que o input seja muito e correto. (BOÉSSIO. 2010, p. 13).

Outro ponto destacado pela autora é a quinta hipótese, o filtro afetivo. Esse fator está relacionado à motivação intrínseca do aprendiz. Quanto mais baixo o filtro afetivo, mais fácil será a aprendizagem. Nesse sentido,

o professor tem um papel fundamental, o de motivar, ou mesmo de incentivar a motivação natural do aluno, de despertar o gosto, a curiosidade e o interesse da criança, e mantendo-os em todo o processo de aprendizagem/aquisição de LE. Além disso, o professor deve transmitir segurança, permitindo que a criança se arrisque sempre, sem medo de errar. A autoestima, a confiança e a segurança são fundamentais no processo de aquisição de LE. (BOÉSSIO. 2010, p. 16).

A autora termina seu artigo citando o estudo de Vale e Feunteun (1998) no qual se propõe o enfoque mais comunicativo, baseado em atividades no qual que o ensino se dê em um ambiente descontraído propício à interação social e à integração dos alunos.

Outra possibilidade para LEC é oferecida por Pereira (2016) em sua tese de mestrado sobre o ensino de inglês a crianças muito pequenas. A autora cita o método *Total Physical*

Response (TPR), no qual o aprendiz ouve um comando e responde por meio de ações físicas, demonstrando, assim, que compreendeu o que lhe foi solicitado. Esclarece que “o TPR tem seu valor como forma cativante para a criança da Educação infantil, pois lida com o movimento físico – aspecto importante para faixa etária – e com a compreensão auditiva...” (p. 35) A autora ainda elenca uma série de fatores que devem ser observados no ensino de língua estrangeira para crianças, como por exemplo: o domínio linguístico do professor, a questão do uso da língua meta para maior exposição ao idioma, a adoção de uma rotina na sala de aula e a criação de um ambiente propício à aprendizagem, com utilização de atividades dinâmicas, jogos, contação de histórias, músicas, ou seja, atividades lúdicas que sejam relevantes para cada faixa etária.

A inserção da língua estrangeira na educação infantil deve ter “a finalidade de estabelecer um primeiro contato lúdico e prazeroso com o idioma e uma cultura estrangeira, além de propiciar a ampliação dos horizontes reais e imaginários dos pequenos” (RINALDI, 2006, p.24). A apresentação lúdica de um novo idioma se torna um caminho para promover uma aproximação amena que pode contribuir para minimizar possíveis preconceitos e atitudes negativas para o futuro aprendizado da língua estrangeira.

2 A ludicidade e o ensino de ELEC

As áreas da pedagogia e dos estudos do comportamento e desenvolvimento infantis também podem fornecer ao professor de ELEC suporte teórico para suas práticas docentes. Um ponto importante a considerar é o tema da ludicidade e sua importância no desenvolvimento e no processo de aprendizagem infantil.

O vocábulo lúdico tem origem no latim *ludus* e significa brincar. “Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também a conduta daquele que joga que brinca e que se diverte” (NILES; SOCHA, 2014, p. 81). Assim, brincadeira, brinquedo e jogo são conceitos que estão inter-relacionados e, por isso, muitas vezes são utilizados como sinônimos. Portanto, faz-se necessário esclarecer esses termos e compreender que a

brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (DALLABONA; MENDES, p. 108).

Portanto, o lúdico é um conceito mais amplo, vai mais além do que os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, é um movimento, uma atitude, “é a ação, a dinâmica de como se joga ou de **como se brinca**” (ALMEIDA, 2007, p. 20, grifo do autor).

O brincar é uma atividade natural que faz parte do cotidiano infantil. Segundo Niles e Socha (2014, p. 89-90), essa ação é fundamental e possibilita o desenvolvimento global da criança, pois:

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

No brincar a criança vivencia experiências, desenvolve as habilidades motoras, afetivas, cognitivas, a atenção, a memória, a concentração, a imaginação, a criatividade, a linguagem, interage com outras pessoas, consigo mesma e com a realidade a sua volta.

Podemos concluir que a brincadeira é

sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade” (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 110).

Neste sentido, ao participar das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem e colocam em prática as competências necessárias para a vida em sociedade, portanto podem ser consideradas fonte inestimável para a aprendizagem.

Assim, no espaço escolar a ludicidade viabiliza a formação de um ambiente prazeroso, divertido, motivador para aprendizagem. Como assevera Kishimoto, “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KIHSMOTO, 2011, p. 41). Destarte, o jogo adquire, além da função lúdica, a função educativa com a finalidade de ensinar, passar um determinado conhecimento. Função esta que “oportuniza a aprendizagem do indivíduo, sem saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo”. (NILES; SOCHA, 2014, p. 81)

Dessa forma, a criança aprende brincando, sem ter consciência do objetivo pedagógico do professor.

Ao adotar esse enfoque lúdico, o professor propicia uma aprendizagem estimulante aos seus educandos, por conseguinte, a atividade lúdica não deve ser vista como uma “muleta” para ocupar tempo, mas sim, compreendida como uma ferramenta didática e, como tal, necessita de planejamento prévio, de objetivos de aprendizagens claros. Portanto, a conciliação entre os objetivos pedagógicos e os desejos/necessidades dos aprendizes de forma mais consciente por parte do professor, como afirma Almeida, garantem, devido a sua importância na vida da criança, um aprendizado mais significativo.

Por fim, dada a clara presença do lúdico nos jogos e nas brincadeiras, mesmo naqueles voltados à prática educacional, mais consciente e com fins mais claros, percebemos a importância de não afastar esses recursos do processo de educar, pois o jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto ... daí a educação do futuro cidadão se desenvolver, antes de tudo, no jogo (Makarenko, Apud Snyders, 1974, p. 169). Assim, defendemos que o espaço escolar em sua totalidade deve tornar-se um lugar lúdico por excelência, de modo que educadores e professores tenham consciência e saibam conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos (e necessidades) dos alunos. (ALMEIDA, 2007, p. 54, grifo do autor)

Os pesquisadores e teóricos da educação infantil e de ELEC defendem o uso da ludicidade como ferramenta facilitadora para o ensino-aprendizagem na educação infantil apontando a sua relevância, familiaridade e função no desenvolvimento global da criança. Segundo Almeida (2007), o lúdico é um instrumento importante para a prática de Língua Portuguesa. Em seu estudo ele afirma que o lúdico é “um fator essencial ao processo de construção de linguagens pré-verbal e verbal associadas às habilidades integrais do ser -sejam elas físico-motoras, cognitivas, afetivas, sociais e, até mesmo, éticas - que o englobam” (p. 11-12). Embora o autor supracitado tenha elaborado seu estudo com o foco no português como língua materna, podemos também empregar suas ideias ao ensino de ELEC ou de qualquer outro idioma visto que o lúdico, enquanto elemento que atua no desenvolvimento infantil, é universal, logo independe do idioma. Assim como Almeida, neste trabalho a língua é concebida como mediadora da interação humana e meio essencial para o desenvolvimento infantil. A utilização de atividades, como jogos e brincadeiras direcionadas para cada faixa etária, favorece a motivação dos pequenos. Assim sendo, o conhecimento desse aspecto torna-se importante para o ensino de LE na educação infantil.

3 A pesquisa

O corpus desta pesquisa se constitui de oito relatórios: quatro referentes ao primeiro semestre de 2018 nos quais foram identificados 10 participantes que atuaram em duplas: uma pessoa do sexo masculino e nove do sexo feminino; e dois relatórios referentes ao primeiro semestre de 2019 de duas participantes do sexo feminino e dois relatórios do último semestre de 2019 de duas discentes que trabalharam individualmente.

Em relação às turmas, nomeadas de acordo com a faixa etária das crianças, foram disponibilizados um relatório do G2, três do G3, dois do G4 e dois do G5.

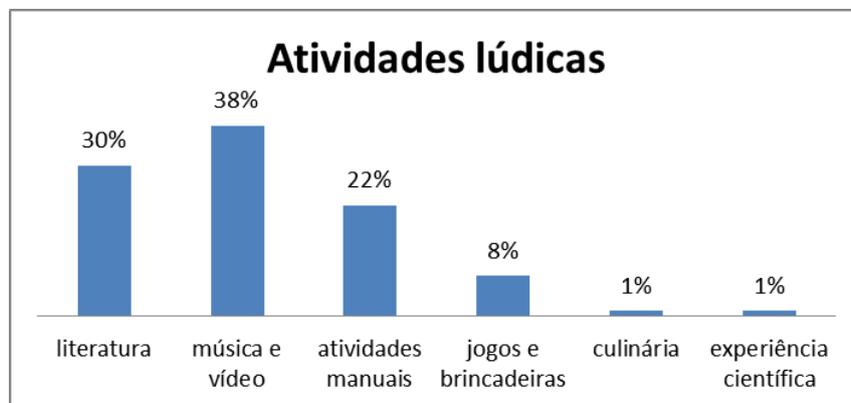
As aulas semanais ministradas pelos pibidianos aconteceram em diferentes ambientes da escola: sala de aula, sala de vídeo e pátio. Outro ponto a destacar é a adoção de uma rotina para a execução das aulas: começavam com uma canção de boas-vindas para sinalizar que a partir daquele momento se ensinaria Espanhol. Em seguida, as discentes desenvolviam o plano de aula estabelecido: revisão do conteúdo anterior, apresentação do novo assunto e terminavam com alguma atividade manual, musical ou jogo/brincadeira com a participação de todas as crianças. A formação em círculo, com todos sentados no solo, foi adotada para a organização espacial das intervenções do Espanhol, seguindo o modelo praticado pelas professoras regentes do centro de educação infantil. Quando se realizavam as atividades manuais, as crianças eram acomodadas nas mesas.

As crianças possuem necessidades e características distintas às dos adultos, demandando que a metodologia de ensino-aprendizagem seja diferenciada e adequada a cada fase do desenvolvimento infantil. A metodologia utilizada pelo professor deve estar adaptada a esse público. No ensino infantil da pré-escola, as crianças ainda não passaram pela alfabetização/letramento, o que exige uma adaptação de metodologia, de conteúdo e dos materiais didáticos a serem utilizados.

A atividade lúdica é uma atividade didática dinâmica, prazerosa, divertida, motivadora executada no espaço escolar cujo objetivo é promover a aprendizagem de um conteúdo proporcionando um ambiente acolhedor e descontraído.

Após a análise dos relatórios recebidos foi possível identificar que todos os pibidianos executaram atividades lúdicas em suas práticas, utilizando uma variedade tipológica e a adoção de diferentes suportes e materiais. Conforme as anotações dos pibidianos foram realizadas atividades literárias, manuais, jogos, brincadeiras, exibições de vídeos e músicas, artes cênicas, experiências e culinária. Além de outras atividades que se encaixam no modelo mais tradicional de ensino infantil, como, por exemplo, atividades impressas em folha para ligar os itens correspondentes.

Figura 1 – Atividades executadas durante as aulas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Ao iniciar as aulas, o primeiro passo era cantar para dar as boas-vindas. Desse modo, a música sempre esteve presente. Portanto, foi a atividade mais utilizada pelos pibidianos. Dos oito relatórios recebidos, dois não explicitaram esse procedimento e em apenas um não ficou claro o uso de canção inicial, apenas nomeando o momento como “acolhimento”. Além de marcar o começo das intervenções, também foi utilizada como recurso didático para desenvolver o tema da aula. As canções foram selecionadas de acordo com o conteúdo trabalhado e associadas com coreografias. Detectaram-se, excetuando as canções de “saludo”, outras sete músicas diferentes. Em algumas ocasiões os pibidianos as apresentaram à capela, outras por meio de equipamentos de áudio e em outras por meio de vídeos. Em alguns relatórios observou-se a repetição de algumas delas em diferentes aulas. Quando cantam as crianças reproduzem as palavras e praticam a oralidade de maneira divertida e ritmada e as coreografias permitiram um maior grau de ludicidade tornando a aula mais prazerosa e dinâmica.

Outra atividade audiovisual empregada, a apresentação de vídeos, cumpriu variadas funções: apresentar a história às crianças, explicar um tema ou elemento do conteúdo, inserir uma canção e ensinar as coreografias.

Como o subprojeto *Pibid: Leitura Literária* visava à aproximação das crianças à língua e às literaturas hispânicas, as aulas foram baseadas em obras em língua espanhola nos três gêneros literários. Detectaram-se onze obras narrativas, seis poemas e uma obra teatral. Contabilizou-se que mais da metade das intervenções foram contempladas com leituras de obras infantis de diversos autores hispanofalantes. Durante as oitenta e sete aulas ministradas, sessenta e três contaram com a leitura de histórias ou poemas e uma obra teatral.

Isso se deveu ao fato de que do total das onze narrativas, cinco foram divididas ao longo do semestre e apenas duas poesias seguiram o mesmo procedimento. Optou-se por essa metodologia para facilitar a compreensão dos discentes do CEI Criarte e melhor explorar o tema apresentado, como explicitado por um dos pibidianos: “Como escolhemos dividir a história para que pudéssemos trabalhar um objeto por dia, [...]” (R2, p. 1). Apenas uma obra narrativa se repetiu, sendo utilizada em dois períodos e consequentemente foram abordadas de diferentes maneiras. Para o resultado estatístico, foi contabilizada como uma obra narrativa, no entanto, foram consideradas na contagem geral das aulas em que foram apresentadas.

Pereira (2016), ancorada em Cameron (2005), cita o papel das histórias e sua importância para o desenvolvimento da habilidade auditiva. A contação de histórias assegura uma exposição natural da língua meta. A autora destaca que a escolha dessas narrativas deve ser cuidada e pensada para que sejam leituras significativas para a aprendizagem da língua e para o conteúdo.

As narrativas escolhidas para as aulas trabalharam temas variados que possibilitaram o contato com o idioma espanhol e a ampliação dos conhecimentos das crianças. As emoções, os inventos, o afeto, a aceitação das diferenças, o *bullying*, a criatividade, a imaginação e os animais foram alguns dos temas presentes nas obras lidas.

A apresentação das histórias e poemas, como mencionado anteriormente, foi o ponto de partida para as demais atividades. A leitura da obra em meio físico impresso se sobressaiu frente à exposição dramatizada ou com recursos sonoros. Em três dessas apresentações houve a adoção de fantoches. No entanto, os pibidianos foram criativos em diversas ocasiões. Utilizaram objetos e imagens nas suas atuações, conseguindo reter a atenção e o interesse das crianças. Um deles levou “[...] um baú, onde dentro havia personagens fantásticos, mágicos: uma princesa, um sapo, um crocodilo, personagens esses tirados das poesias lidas/declamadas em sala de aula. E essa parte cativou os alunos.” (R2, p. 2). Outro discente apresentou objetos e efeitos sonoros em sua dramatização: “Para este dia levei objetos (chapéu, espada, barba de papel, tigela de alumínio) e representei os papéis de Don Quijote e Sancho Panza fazendo vozes e efeitos sonoros de animais.” (R8, p. 22).

As brincadeiras e os jogos envolveram diferentes atividades nas quais as crianças puderam se movimentar e interagir entre si, como, por exemplo, caça ao tesouro, jogo da memória, ordenar objetos por cor, cama de gato, quebra-cabeça, adaptações de morto e vivo, jogos de associações, como, por exemplo, “[...] falar o nome da cor do pregador escolhido em espanhol e levar a abelha até a colmeia da mesma cor do pregador” (R1, p. 13); além de movimentar-se em um tapete colorido de acordo a cor sorteada em um dado de cores, buscar personagens e objetos como citado por estes participantes: “A atividade da caça às pistas foi muito dinâmica e despertou o interesse dos pequenos. Empenharam-se em adivinhar as pistas

e a procurar os envelopes, inclusive ajudando outros grupos que demoravam em encontrar o envelope.” (R8, p. 24). E “eles ficaram muito contentes quando encontravam as aranhas e gritavam: arañita, arañita” (R1, p. 8). “A utilização de jogos na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2011, p. 41). A presença do lúdico dos jogos transformou a aula de espanhol em um momento participativo e interessante e possibilitou o contato direto e aproximação divertida com o idioma espanhol.

Nesta categoria, pode-se verificar o emprego da metodologia TPR *Total Physical Response*, no qual o aprendiz responde por meio de movimentos físicos a um determinado comando solicitado pelo professor (PEREIRA, 2016). As adaptações do morto vivo e levantar a ficha correspondente ao ouvir a cor foram algumas ações realizadas nas intervenções.

Já na atividade manual se encontram as modalidades que de alguma forma envolveram o uso das mãos. Salientamos então a ampliação das opções de atividades lúdicas que amiúde são utilizadas, como os jogos e as brincadeiras.

Como mencionado no início dessa sessão, as atividades lúdicas são motivadoras, prazerosas, divertidas e dinâmicas praticadas no ambiente escolar visando à aprendizagem de determinado conteúdo, gerando um ambiente receptivo e agradável. Nesse contexto, uma gama de atividades se abre: colagens, pinturas, construção de objetos e várias outras são incluídas nesse conceito. Ao executá-las a criança sente prazer, diverte-se, interage com o meio por intermédio de manipulação de materiais, experimenta sensações, vivencia novas experiências e expressa seus sentimentos.

A construção/criação de algum objeto relacionado ao tema trabalhado foi bastante utilizada. Identificaram-se produções com material reciclável, vários tipos de papel, tinta e lã como os exemplos a seguir: “um monstro com a cor da emoção que mais gostaram” (R8, p. 10), “confecção de uma sereia usando saquinho de pipoca” (R6, p. 5), “ovos de papel” (R5, p. 18), “fabricamos girafinhas” (R7, p. 35), “customização de espadas” (R4, p. 25), “lagarta com caixa de ovos” (R1, p. 2), “confecção de *ovejás*” com pratinho de papelão e tiras de papel previamente cortadas” (R6, p. 9). Somadas a essas, incluíram-se nesse conjunto as atividades de pintar ou colorir que envolveram algum tipo de tinta em objetos e uso de lápis de cor ou giz de cera em folha de papel. Nesta categoria estão também o carimbo com mãos e dedos e os trabalhos com colagens. Cabe destacar que a maioria das atividades manuais foram realizadas de forma individual, cada criança produzia o seu objeto e no final da jornada o levava para casa.

Figura 2 – Ovos de papel



Fonte: Acervo das autoras

Figura 3 – Material reciclável



Fonte: Acervo das autoras

Figura 4 – Carimbo com mãos



Fonte: Acervo das autoras

Figura 5 – Monstro com a cor da emoção



Fonte: Acervo das autoras

O desenho foi o instrumento escolhido para a expressão individual dos pequenos. Por meio dele os alunos do CEI Criarte interpretaram textos e transmitiram seus gostos e opiniões, de certa forma, pode-se ver uma adaptação para a habilidade da expressão escrita adaptada à faixa etária, visto que as crianças não passaram pelo processo de alfabetização. Nessas produções elas utilizaram a criatividade além de desenvolver a coordenação motora fina. Dentre os temas para a elaboração dos textos pictóricos podemos citar: o personagem que mais gostou, a história preferida, essas duas foram contempladas em vários relatórios. Também a criação de um invento (R4, p. 38), a viagem preferida (R4, p. 33), algo que é feio, que não gostam (R7, p. 4), sobre o tema do amor e carinho (R7, p. 32).

Dramatizações e imitações também integraram a gama de tarefas executadas pelas crianças. As artes cênicas foram contempladas para contar as histórias e para imitar sons de

animais, simular gestos de carinho e interpretar as emoções que sentimos.

Foram encontradas ainda uma receita culinária para fazer um pirulito de gelatina (R5, p.28) e duas experiências científicas uma sobre a flotação de objetos (R3, p.12) e outra sobre a refração da luz (R2, p.15).

As atividades lúdicas foram utilizadas nas diferentes fases das intervenções.

Figura 6 – A frequência das atividades lúdicas durante as aulas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Nesse gráfico percebe-se que não houve a concentração da ludicidade em um momento específico da aula de espanhol. As atividades lúdicas foram empregadas ao longo das aulas tanto para marcar o início das aulas, para apresentar o conteúdo e no encerramento. As canções tiveram mais versatilidade, pois além de iniciar as aulas, foram reproduzidas tanto no desenvolvimento como na atividade final. A leitura das histórias e poemas se inseriu no contexto do desenvolvimento com a função de apresentar o tema da aula. Em várias ocasiões seguiam após a revisão do conteúdo anterior. Desenhos, colagens, pinturas, atividades de associação e manuais, jogos e brincadeiras, culinária e experimentos se caracterizaram como ações finais.

Ainda de acordo com os relatórios, os discentes de Letras constataram que as crianças reagiram de maneira positiva para a maioria das atividades lúdicas e as recebiam com boa vontade, curiosidade e animação. Ao executá-las os pequenos assumiam uma posição de protagonista e participavam ativamente das aulas. Como se pode verificar nos seguintes trechos:

A euforia dos pequenos para nos mostrar o som que o animal faz, transformou o tapete em um verdadeiro palco, braços imitando asas, pescoços esticados e o “quiquiriqui” soando por todos os lados, foi um dos pontos altos da nossa aula.” (R3, p.10) “Elas gostaram bastante

da música em que o ritmo acelerava e elas tinham que agir mais rápido para acompanhar o compasso [...]” (R8, p.4). “Confirmei que os objetos estavam corretos e que iríamos confeccionar um binóculo para nos ajudar a procurar a Leotolda. Os alunos adoraram a ideia e comemoraram fazendo uma enorme bagunça. (R6, p. 14).

Os pibidianos se mostraram conscientes do uso e da importância das atividades lúdicas como metodologia de ensino de Espanhol para crianças.

A obra foi apresentada às crianças através da leitura coletiva em aulas expositivas e realizamos também atividades manuais, músicas e brincadeiras como metodologia para desenvolver as atividades de interpretação e interação com a obra, desta forma além do contato direto com a literatura, lhes foi apresentada uma amostra do idioma espanhol de uma maneira lúdica e divertida. (R5, p. 5).

Nota-se então, uma concepção da atividade lúdica como um meio facilitador para o ensino-aprendizagem de ELEC, já que a ludicidade atuou no chamado filtro afetivo, uma das hipóteses de aprendizagem de língua estrangeira de Krashen (1987). Assim, para Krashen, as variáveis afetivas tem um papel facilitador na aprendizagem de uma língua adicional. Essas variáveis afetivas abarcam a motivação, a autoconfiança e a ansiedade. Quanto mais baixo o filtro afetivo, mais positiva é a motivação, portanto, mais fácil será a aprendizagem. Ao proporcionar momento de diversão e prazer, a atividade lúdica contribui para uma atitude positiva do aprendiz. Desse modo, a ludicidade se constitui em um motivador para a aprendizagem de ELEC.

As crianças até os 6 anos possuem características específicas que devem ser consideradas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Portanto, houve a preocupação em oferecer ao aluno aulas mais dinâmicas e adequadas às idades das crianças que fossem atrativas e as envolvessem no processo de execução e ao mesmo tempo cumprissem com o propósito da aquisição de conhecimento. No entanto, a adaptação e adequação das atividades para faixa etária das crianças se constituiu em um desafio:

[...] nosso principal desafio foi pensar em atividades interessantes a alunos nessa faixa etária (entre 5 e 6 anos), que não são alfabetizados, e que ao mesmo tempo cumprisse o objetivo de tornar possível o contato com a língua espanhola utilizando a literatura como base desse processo (R4, p. 45).

Além da função pedagógica, a atividade lúdica auxilia o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. De acordo com Dallabona e Mendes (2004), a brincadeira é a prática facilitadora da aprendizagem, da consolidação dos conhecimentos e do desenvolvimento global na fase infantil. À medida que crescem, as crianças desenvolvem as capacidades cognitivas que viabilizam a aprendizagem, e esta, auxilia no desenvolvimento em um ciclo contínuo e progressivo. Essa relação entre o brincar e o desenvolvimento geral da criança foi exposto pelos pibidianos:

E realizamos uma atividade-motora que se consistiu na elaboração do Leão para que pudessem brincar com ele e para o desenvolvimento dos seus estímulos (R3, p. 2). Procuramos em nosso planejamento desenvolver [...] tarefas e brincadeiras [...] que tornaram possível o ensino de cultura, língua e que, para mais, auxiliam no desenvolvimento das mesmas (crianças). (R4, p. 4).

Os pibidianos anotaram a evolução das crianças no aprendizado do espanhol à medida que aconteciam as aulas e o conteúdo era ministrado. No início, as crianças não compreendiam que o espanhol é um idioma: “[...] quando falávamos os nomes desses animais em espanhol, eles falavam algo do tipo “tia, não é assim que se fala” e eu tinha que falar que era assim que no espanhol se fala.” (R3, p. 3). E no decorrer das intervenções passaram a identificá-lo como um idioma diferente do Português: “[...] uma aluna perguntou: “Tia, aqui o galo faz cocoricó e na Espanha quiquiriqui e no Japão?” (R3, p. 3).

Uma das metodologias foi a revisão do conteúdo anterior no início da regência da aula de espanhol, antes da apresentação do novo tema, estabelecendo assim uma cadeia, um ciclo de aprendizagem: “[...] os nomes dos animais em espanhol quando perguntados souberam dizer.” (R1, p. 21)

Nas últimas partes da história as crianças já sabiam os nomes das cores e dos objetos da história e quando retomávamos a história inteira nossa surpresa era que as crianças contavam a história junto com a gente. (R2, p. 1) [...] pude verificar que algumas crianças conseguiram reter o vocabulário das cores que foi trabalhado no período anterior. (R8, p. 6).

Considerações finais

A ludicidade propiciou a formação de um ambiente divertido, motivador, prazeroso e descontraído ocasionando um filtro afetivo positivo, que facilitou a aprendizagem. As tarefas envolveram atividades familiares às crianças, que estão presentes no cotidiano infantil, são inatas e naturais para os pequenos. Todos os recursos empregados auxiliaram para que o espanhol fosse apresentado de maneira natural e espontânea, inserido no contexto comunicativo e lúdico com tarefas pertencentes ao universo infantil.

Por meio da ludicidade, a língua espanhola foi introduzida no cotidiano escolar do CEI Criarte de maneira natural e prazerosa com o objetivo de apresentar o idioma e proporcionar aos aprendizes ampliar o seu conhecimento de mundo e auxiliar o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Além de demonstrar essa visão da importância e do papel do lúdico no ensino-aprendizagem, os dados apresentados indicaram a importância das atividades, ou seja, nos aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Brincar, jogar, escutar histórias, executar atividades manuais, dançar, cantar e imitar auxiliam no desenvolvimento de uma gama de habilidades: afetivas, sociais, coordenação motora, pensamento lógico, concentração e linguagem. Por meio dessas atividades a criança experimenta, cria, interage com os pares, aprende a respeitar regras, a lidar com sentimentos e amplia seus conhecimentos de mundo.

Ancorado no aporte teórico consultado e nos relatos do corpus desta pesquisa, conclui-se que a educação infantil apresenta especificidades que demandam determinados conhecimentos sobre metodologias para o ensino-aprendizagem do Espanhol para crianças do pré-escolar. O ensino de espanhol para crianças apresenta uma série de desafios e possibilidades que merecem ser pesquisados.

Referências

ALMEIDA, P. N. *Língua Portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar*. 2007. 130f. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>.
Acesso em: ago. 2019.

BOÉSSIO, C. P. D. Saberes necessários para o ensino de Língua Espanhola para crianças; revisitando autores. *Revista E-curriculum*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/766/76619157002/index.html>. Acesso em: jul. 2019.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. *Revista de educação técnico-científica do ICPJ*. São Paulo, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf>. Acesso em: out. 2019.

KISHIMOTO, T. K. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International. 1987.

NILES, R. P. J.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista de divulgação Científica*. Universidade do Contestado. v. 19, n. 1, p. 80-94. jan/jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/35>. Acesso em: out. 2019.

PEREIRA, J, C, M, Q. *O ensino de língua inglesa na Educação Infantil; considerações sobre teoria e prática*. 2016. 169 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – USP. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1183/1/CRISTINA%20PEREIRA%20FURTADO.pdf>. Acesso em: set. 2019.

RENÓ, A. F. S. *Manos a labora: o uso do Enfoque por Tarefas para a promoção da ativação e da autonomia em um curso de Letras Espanhol*. 2015. 105 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23072/1/2015_AlineFernandesdaSilvaRen%C3%B3.pdf. Acesso em: ago. 2019.

RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de Espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-110155/pt-br.php>. Acesso em: ago. 2019.

CLAUDIA PAULINO DE LANIS PATRICIO

Doutora em Letras Neolatinas (Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta de Língua Espanhola da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5034490748499037>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6969-9601>

E-mail: claudiaplanis@gmail.com

TATIANA MARTA DE LIMA MARIANELLI

Graduada em Turismo pelo Centro Universitário Newton Paiva, Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6300048964781756>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-7812>

E-mail: mlima.tatiana@gmail.com

***Storytelling* nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores**

Storytelling in English classes for children: suggestions for teachers

Ana Sara Manhabusque Galvão*, **Emanuelle Perissotto de Assis****, **Ana Paula de Lima****

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro/SP)

Resumo: Considerando as potencialidades do uso de *storytelling* nas aulas de língua inglesa para crianças, este artigo objetiva apresentar uma sugestão de planejamento de aulas a partir da história *Green Eggs and Ham* by Dr. Seuss e apontar aspectos que o professor pode levar em consideração no momento de selecionar uma história e desenvolver atividades com seus alunos. Após uma breve revisão sobre as características das crianças e os benefícios do uso de *storytelling* para o desenvolvimento linguístico e para a formação crítica e cidadã dos alunos, apresentamos o livro escolhido, suas principais características e uma sugestão que, dividida em três aulas com três atividades cada, procura explorar as múltiplas formas de construção de sentido que podem ser utilizadas em atividades a partir de histórias infantis.

Palavras-chave: *Storytelling*. Língua inglesa para crianças. Planejamento de aula.

Abstract: Considering the potentialities of using *storytelling* in English classes for children, this paper aims to present a suggestion of a lesson plan based on the story *Green Eggs and Ham* by Dr. Seuss and point out aspects that the teacher can consider to select a story and develop activities with the students. After a brief review on the characteristics of children and the benefits of *storytelling* to the students' linguistic development and critical education, we present the chosen book and its main features. Moreover, we offer a suggestion for three classes with three activities each, which aim to explore multiple ways of construction of meaning that can be used in activities based on children's stories.

Keywords: *Storytelling*. English language for children. Lesson plan.

Introdução

Este artigo visa discutir o uso de *storytelling* nas aulas de inglês para crianças, apontando suas potencialidades e aspectos que os professores podem levar em consideração no momento de escolher uma história e planejar suas aulas.

Como se sabe, o ensino de línguas estrangeiras para crianças há tempos é uma realidade nas escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de nosso país (LINGUEVIS, 2007; PIRES, 2004; ROCHA, 2006, 2007a; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008; TANACA, 2017; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; dentre outros), apesar de sua não obrigatoriedade nesses níveis de ensino (BRASIL, 1996).

A importância da língua inglesa como língua de comunicação global na sociedade atual, que permite a interação entre pessoas de diferentes povos e culturas, bem como sua frequente utilização nos discursos que circulam nas mídias, nas atividades comerciais e acadêmicas, dentre outras situações de natureza diversa, conforme discutido por Moita Lopes (2005), impulsiona a inclusão dessa disciplina cada vez mais cedo na matriz curricular das escolas regulares, muitas vezes com fins meramente burocráticos (LIMA, 2019; SANTOS, 2009). Entretanto, para além desses objetivos utilitaristas da aprendizagem da língua inglesa, como pesquisadoras e professoras da área, entendemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para a formação integral dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e emocional (TANACA, 2017), o respeito à diversidade linguística e cultural (ROCHA, 2007a, 2008) e a participação ativa e ética na sociedade contemporânea (MOITA LOPES, 2005; ROCHA, 2007a; SIQUEIRA, 2010).

É nesse sentido que nos propomos a discorrer acerca do trabalho com *storytelling*, entendendo que tal prática extrapola o trabalho com a língua e, conforme discutido por Tonelli (2008), consegue envolver o aluno em sua totalidade, atendendo suas necessidades emocionais, psicológicas e cognitivas. Além disso, considerando a falta de diretrizes oficiais nacionais que orientem o ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças, fruto da não regulamentação da oferta dessa disciplina nos anos iniciais da Educação Básica (ROCHA, 2006, 2007, 2010), defendemos a necessidade de pesquisas e materiais que sirvam de suporte a professores que atuam nesse contexto (TONELLI, 2007), bem como de formação inicial que permita aos docentes fazer escolhas conscientes, que favoreçam o desenvolvimento global das crianças nas aulas de línguas estrangeiras e contribuam para a melhora da qualidade da educação linguística em nosso país.

Sendo assim, após uma breve revisão sobre as características das crianças e os benefícios do uso de *storytelling* para o desenvolvimento linguístico e para a formação crítica

e cidadã dos alunos, propomos um planejamento de aulas a partir da história *Green Eggs and Ham by Dr. Seuss*. Por fim, elencamos algumas questões norteadoras, com o objetivo de auxiliar os docentes no momento da escolha e do planejamento de atividades.

1 Os benefícios do uso de *Storytelling* nas aulas de língua inglesa para crianças

Muitos desafios são encontrados no ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC), principalmente aqueles relacionados às particularidades dessa faixa etária. Os recursos utilizados pelo professor devem considerar o processo de desenvolvimento integral dos alunos, bem como a própria característica interativa da aprendizagem. Nesse sentido, a criança necessita de atividades inseridas em um contexto maior, que estejam alinhadas com sua realidade de vida, para que a aprendizagem seja construída (TONELLI, 2013). Para além dos fatores linguísticos, quando consideramos a infância, muitos outros aspectos são evidenciados:

Contemplar o desenvolvimento integral do aluno significa [...] abarcar as múltiplas facetas que envolvem o progresso da vida infantil para a vida adulta. Nelas estão imbricadas práticas que envolvam o uso do repertório da língua, promovendo atividades intelectivas que proporcionem o desenvolvimento mental, que foquem também no aprimoramento da coordenação motora, da inteligência espacial, da autoestima, do conhecimento do outro, do autoconhecimento e autorregulação da aprendizagem, da percepção das semelhanças e diferenças, das proposições interculturais, da compreensão do funcionamento social entre outros (TONELLI; MORENO, 2016, p. 94).

Deve-se considerar, ainda, que o foco de atenção da criança é espontâneo e periférico (ROCHA, 2007b), sendo necessário propor atividades e recursos que as mantenham motivadas e engajadas durante as aulas. Além disso, “a criança tem uma necessidade muito grande de concretizar o que está aprendendo, assim, quando o inglês não tem motivos comunicativos, a criança não consegue entender sua importância no futuro” (LIMA, 2008, p. 299). Assim, tais particularidades relacionadas à criança como aprendiz evidenciam a importância de diversificar os materiais e as abordagens dentro da sala de aula e, para esse fim, as atividades lúdicas, como os jogos, as brincadeiras e as histórias, se apresentam como maneiras de concretizar o conhecimento, e são de grande importância para essa faixa etária (LIMA, 2008).

No caso das histórias infantis, ao participarem de tais atividades, as crianças têm a oportunidade de construir novos conhecimentos por meio das próprias interações que acontecem na sala de aula, e é possível proporcionar um ensino contextualizado e significativo, que é essencial para desenvolver a aprendizagem da língua estrangeira (TONELLI, 2013). Por essas razões, o trabalho com histórias é defendido como uma das formas de se trabalhar os vários aspectos da vida da criança e, juntamente, desenvolver a aprendizagem da língua estrangeira (GOMES, 2008). Ghosn (2013), por exemplo, utiliza o termo *storybridge* ao referir-se ao potencial da inserção das histórias nas aulas de língua inglesa, tendo em vista o interesse natural que esse material, em geral, desperta nas crianças. A autora defende, ainda, que as histórias sejam a base do ensino de LIC, sugerindo uma *Story-based instruction*¹ que seja significativa para os alunos (GHOSN, 2013).

Nesse contexto, por ser um gênero textual amplo, as histórias infantis possibilitam a realização de uma gama de atividades que favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades e a exploração de tópicos variados. Utilizar as histórias infantis na sala de aula, portanto, não se limita ao ato de ler a história:

É importante ressaltar que existe uma variedade grande de atividades que podem se relacionar ao ato de cantar, brincar e contar histórias na aula de línguas, tais como, o desenho, a pintura, a colagem e outras atividades manuais, bem como atividades voltadas para o vocabulário e para a dramatização. Uma vez que as histórias contêm usos de linguagem típicos de textos poéticos e literários e um rico vocabulário, podemos também pontuar que o ato de contar histórias permite que muitos pontos sejam trabalhados no processo de ensino-aprendizagem de LE [língua estrangeira] na infância, dentre os quais podemos citar a aliteração, as metáforas, a intertextualidade, a narrativa e o diálogo. (ROCHA, 2007b, p. 306).

Além das múltiplas possibilidades de utilização de *storytelling* nas aulas de LIC, é interessante observar as diferentes maneiras como a própria criança pode, na condição de ouvinte, imaginar, criar e fantasiar durante a atividade. Assim, o uso de *storytelling* pode propiciar o desenvolvimento não apenas de aspectos linguísticos e intelectuais, mas também de questões emocionais e afetivas (TONELLI, 2005), visto que por meio das histórias infantis podem ser discutidos valores éticos, que desenvolvem a autodescoberta, a confiança e a

¹ Mais informações sobre o termo podem ser encontradas nas publicações da autora Irma-Kaarina, especificamente no livro *Storybridge to second language literacy. The theory, research and practice of teaching English with children's literature* (GHOSN, 2013) e no artigo *Storybridge to second language: A tale of two teachers* (GHOSN, 2013).

autoestima.

Assim, a partir do *storytelling* é possível também incentivar a formação de uma visão de mundo mais crítica e reflexiva por parte dos alunos, visto que esses terão a oportunidade de se posicionarem em situações-problemas que podem aparecer nas histórias, bem como construir sua própria compreensão acerca da história narrada (GOMES, 2008). Tonelli (2005) aponta que “a história funciona como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se expressivamente” (2005, p. 105), evidenciando o importante aspecto subjetivo presente na construção da identidade dos alunos. Muitas possibilidades surgem para os alunos do *storytelling*, como a formação de opinião e escolha, construção de um olhar crítico, capacidade de relacionar fatos e acontecimentos, e a própria construção da identidade (GOMES, 2008).

Outros aspectos do *storytelling* também são explorados por Gomes (2008) no que se refere ao suporte fornecido por imagens e ilustrações no processo de aquisição da língua. De acordo com o autor(a), assim como as estruturas gramaticais simplificadas, as rimas e as repetições, os recursos visuais do livro também auxiliam as crianças a preverem o sentido das palavras a partir de um contexto, ajudando-as a compreender a história que está sendo contada. Esses recursos ainda podem estar atrelados ao uso de músicas, de dramatização, de imagens, de jogos e de diversas outras atividades que possam fornecer às crianças outras formas de construir sentido em seu processo de aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o uso de *storytelling* proporciona o trabalho com a negociação de sentidos diversos, que é uma das características da proposta feita pela pedagogia dos multiletramentos. De acordo com Rojo (2012), o conceito de multiletramentos inclui “dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na atualidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (2012, p. 13). Considerar a multiplicidade cultural é entender a sociedade atual como plural e diversificada, e isso reflete no contexto da sala de aula. Na multiplicidade semiótica, ficam evidentes as muitas linguagens presentes no texto contemporâneo, em que são necessárias novas ferramentas encontradas em áudio, vídeo, tratamento de imagem, diagramação (ROJO, 2012).

Quando trazemos esses conceitos para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LIC, eles evidenciam a importância de compreender os alunos como criadores de sentidos, que são capazes de transformar “discursos e significações” (ROJO, 2012, p. 29), e isso pode ser incentivado com o uso de *storytelling* de forma consciente e crítica na sala de aula. Acerca desse contexto, Tonelli e Moreno (2016) acrescentam que:

No ensino de LIC, intensificam-se os letramentos multissemióticos ou multiletramentos, que se apropriam de outras linguagens, além da

linguagem verbal, como o vídeo, a imagem, o som, etc. que hoje são maximizadas pela expansão da tecnologia. As fronteiras estão cada vez mais tênues, graças ao uso da internet e, portanto, o local e global também se condensam [...]. Priorizam-se, logo, as cantigas e ritmos, jogos, brincadeiras, histórias, textos, vídeos, imagens nacionais e locais, bem como os estrangeiros, criando-se elos interculturais e linguísticos entre eles (TONELLI; MORENO, 2016, p. 94).

Ao entender o *storytelling* sob a ótica dos multiletramentos, podemos ter uma dimensão da amplitude das formas de desenvolver atividades, temas, valores e sentidos a partir das histórias. Rocha (2007) aponta, ainda, que as histórias criam “um ambiente favorável para o desenvolvimento de atitudes positivas frente às diferenças sociais e culturais” (2007, p. 306).

Entretanto, para que a prática pedagógica seja efetiva, é necessário que ela seja significativa para os alunos, não se limitando a atividades mecânicas, isoladas do contexto (GOMES, 2008). Nesse sentido, é importante refletir acerca do papel do professor ao trabalhar com esses materiais e com as possibilidades de desenvolver o conteúdo de uma forma crítica e pertinente para os alunos. De acordo com Alencar, Gattolin e Oliveira (2015),

Aprender língua envolve, também, somar às listas de vocabulário e gramática, muito comuns às aulas de LE [línguas estrangeiras], sentidos e criticidade, que podem dar melhores resultados e mais motivação para estas aulas. Acreditamos que podemos ser críticos em qualquer método, desde que estejamos em constante formação para sermos capazes de observar, adequar e também criar materiais, trabalhando temas pertinentes e que possam dar abertura ao desenvolvimento de sujeitos críticos (ALENCAR; GATTOLIN; OLIVEIRA, 2015, p. 237).

Essa postura crítica a que os autores se referem é essencial para a tomada de decisão acerca de materiais, contextos e temas pertinentes. A educação linguística na infância vai muito além de aspectos apenas linguísticos e, nesse sentido, é pertinente a ideia apresentada por Menezes de Souza (2019) referente à uma sensibilidade linguística. De acordo com o autor, na infância, a consciência desenvolvida em torno da língua está relacionada a “mostrar para a criança que as pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes” (2019, p. 253).

Assim, a contação de histórias é um dos recursos que o professor pode utilizar para estimular o desenvolvimento de uma sensibilidade linguística por meio de temas e contextos variados. Tonelli (2013) enfatiza que o envolvimento da criança com temas significativos

que podem ser abordados nas histórias infantis, quando inseridos em um contexto maior de exploração de significados e desenvolvimento de atividades, “pode ser visto como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado à crianças” (TONELLI, 2013, p. 309). Por isso, acreditamos que para a exploração desses significados seria relevante uma abordagem pautada nos multiletramentos, considerando a diversidade de semioses que o texto pode incluir (ROJO, 2012), tais quais aspectos visuais, sonoros, e sensoriais, explorados por meio de diversas ferramentas que foram abordadas anteriormente.

Na próxima seção deste artigo, apresentaremos um planejamento de aulas baseadas no livro *Green Eggs and Ham by Dr. Seuss*. O objetivo é sugerir diferentes maneiras de explorar uma história infantil na sala de aula, contribuindo com ideias práticas que podem ser utilizadas pelos professores que atuam no ensino LIC.

2 *Green Eggs and Ham*: sugestões de atividades para aulas de LIC

O livro escolhido para o desenvolvimento do roteiro de atividades de *storytelling* deste estudo é de autoria do escritor e cartunista norte-americano *Dr. Seuss*. Famoso pela sua vasta produção de histórias infantis, *Green Eggs and Ham* é uma de suas histórias mais conhecidas, juntamente com “*The Cat in the hat*” e “*One fish two fish red fish blue fish*”. Publicado em 1960, e diversas vezes adaptado para desenhos animados de programas de TV e *Streaming*, *Green Eggs and Ham* conta a história da personagem “*Sam-I-Am*” que, ao longo de toda a narrativa, tenta persuadir uma outra personagem não nomeada a provar o seu prato de ovos verdes e presunto. Apesar da veemente negação da personagem sem nome, “*Sam-I-Am*” continua perseverante até que, por fim, a convence de experimentar o prato. No final, a personagem sem nome adora a comida e agradece com alegria “*Sam-I-Am*” por fazê-la saborear a iguaria.

Características marcantes da estilística do autor, *Green Eggs and Ham* é escrito em versos compostos, fazendo uso de rimas emparelhadas - recursos estilísticos de linguagem frequentemente utilizados em textos em versos como os poemas - e da repetição lexical de estruturas linguísticas. A história é um constante diálogo em que as ilustrações também cumprem um papel importante uma vez que não há narração ou descrição, apenas uma alternância de falas entre as personagens: “O papel do narrador, que serviria para descrever as ações das personagens, bem como seus estados psicológicos, é ocupado pelas ilustrações” (GUÉRIOS, 2009, p. 76).

Assim, ao trazermos essas características específicas de *Green Eggs and Ham* para o trabalho com *storytelling*, entendemos, de acordo com Lopes (2006), que os jogos de

linguagem viabilizados por esses tipos de recursos estilísticos são ótimas estratégias para potencializar o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica² nas crianças. As rimas, por exemplo – com suas repetições de fonemas idênticos ou semelhantes – auxiliam a construir textos com sonoridade, ritmo e musicalidade, proporcionando ao professor que trabalha com *storytelling* desenvolver competências que vão desde a aquisição vocabular até o trabalho com a memória auditiva dos alunos.

Além disso, uma das características principais de *Green Eggs and Ham* é o seu vocabulário simples e reduzido. Toda a narrativa é construída por um conjunto de apenas 50 palavras. São elas: *a, am, and, anywhere, are, be, boat, box, car, could, dark, do, eat, eggs, fox, goat, good, green, ham, here, house, I, if, in, let, like, may, me, mouse, not, on, or, rain, Sam, say, see, so, thank, that, the, them, there, they, train, tree, try, will, with, would, you*³. Dessa forma, a composição de frases estruturadas em rimas e em repetições lexicais é uma estratégia importante a ser considerada pelo professor no momento da contar a história.

O Quadro 1 apresenta um trecho do livro no qual é possível observar os seus dois principais recursos linguísticos:

Quadro 1 – Transcrição de trecho da história *Green Eggs and Ham*

*I could not, would not, on a boat.
I will not, will not, with a goat.
I will not eat them in the rain.
I will not eat them on a train.
Not in the dark! not in a tree!
Not in a car! You let me be!
I do not like them in a box.
I do not like them with a fox.
I will not eat them in a house.
I do not like them with a mouse.
I do not like them here or there.
I do not like them anywhere!*

Fonte: *Dr. Seuss* (1960)

² Por consciência fonológica, Lopes (2006) se refere à capacidade do aprendiz em focar a atenção nos sons e manipular as unidades do sistema fonológico (sílabas e unidades intrassilábicas) para a aprendizagem.

³ Informações e curiosidades a respeito do livro *Green Eggs and Ham* podem ser acessadas em: <http://edition.cnn.com/2009/LIVING/wayoflife/01/23/mf.seuss.stories.behind/index.html> Acesso: em: 11 out 2020.

Nessa parte da história percebemos que *Sam-I-Am* insiste para que a personagem sem nome prove a sua comida. *Sam* propõe que a personagem tente prová-la na companhia de parceiros (*mouse, fox, goat*) e em diversos lugares (*here, there, house, box, train, rain*, etc). De acordo com Guérios (2009), cada animal está ligado a um local pela rima, e eles são apresentados na narrativa por uma sequência: *house e mouse, box e fox*, etc. Entretanto, a personagem sem nome continua negando a oferta de *Sam-I-Am* com firmeza e obstinação, mostrando indícios de sua personalidade inflexível, o que é reforçado ainda mais com a construção das rimas e das estruturas lexicais negativas.

É importante destacar que o uso de rimas e a sua função como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento no ensino da língua inglesa já é muito disseminado. As *Nursery Rhymes*, por exemplo, são histórias e/ou canções curtas em língua inglesa que utilizam esse recurso com a finalidade de serem facilmente memoráveis. Em *The Primary English Teacher's Guide* (2002), Brewster e Ellis destacam a importância do discurso, da interação, das histórias e das rimas no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança:

All cultures have an oral tradition, especially in the form of teaching young learners nursery rhymes, action rhymes, skipping rhymes, jokes, traditional tales and songs. These are an important way of attuning the child to the sounds and culture, to provide a sense of security vital in the development of the child's L2. (BREWSTER; ELLIS, 2002, p. 33).

Assim como as *Nursery Rhymes, Green Eggs and Ham* possui uma história divertida e dinâmica e, ao acrescentar movimento em seu texto por meio das rimas, “as crianças dirão esta rima com muita alegria, quer na sala de aula, quer para a família e amigos” (DIAS, MOURÃO; 2005, p. 86). Segundo Dunn (2013), as rimas proporcionam aos alunos mais novos a introdução natural e eficaz aos sons da língua inglesa, assim como facilitam a transmissão de seus significados para outros contextos além daquele da história.

A repetição lexical, por sua vez, pode ser notada no trecho acima do livro ao observarmos palavras tais quais: *I, will, not, do, like, them*. Esses vocabulários da língua inglesa são utilizados para construir estruturas lexicais negativas: “*I will not*”, “*I could not*”, “*I would not*” e, principalmente, “*I do not like*”. A repetição da estrutura “*I do not like*” está em quase todas as páginas do livro, reforçando a desaprovação da personagem para com a comida de *Sam-I-Am*.

As construções que reforçam a repetição nas histórias infantis auxiliam, de acordo com Ellis e Brewster (1991), na revisão de aspectos linguísticos já conhecidos pelos alunos, ao mesmo tempo que os colocam em contato com novos. Com a repetição de estruturas linguísticas, os alunos podem lembrar de detalhes da história contada, além de gradualmente

anteciparem o que acontecerá em seguida. De acordo com Tonelli (2008, p. 22), “a repetição encoraja ainda a participação do aluno na narrativa, pois oferece a prática do padrão linguístico em um contexto significativo”.

Ademais, a respeito do trabalho pedagógico com histórias, assim como mencionado na seção anterior deste trabalho, concordamos com Rosenfeld (1979) quando esse reforça o lugar importante que a literatura ocupa em nossas vidas. Através de uma história somos conduzidos, como leitores/ouvintes, a experienciar e a contemplar a narrativa, ampliando-a e enriquecendo-a através de nossa imaginação e fantasia.

O enredo de *Green Eggs and Ham* é um bom exemplo de vivência literária para as crianças, pois é de praxe dizer que as crianças, muitas vezes, possuem resistência em provar determinados alimentos, recusando aqueles que, a princípio, lhes causam aversão. Na história, o fato de os ovos serem verdes logo nos remete à podridão, o que, de acordo com o senso comum, indica que a experiência gastronômica será desastrosa. Entretanto, no fim da história, a personagem sem nome se rende à persistência de Sam-I-Am e prova a comida que considerava estranha e repugnante. Em uma quebra de expectativa da narrativa, a personagem - ao contrário de detestar - adora a comida, e continua a se deliciar com os ovos verdes e o presunto, transmitindo a mensagem de que nem tudo o que parece é, e que vale a pena experimentar antes de dizer que não gosta.

Abaixo, segue uma sugestão de planejamento de aulas que se desenvolvem a partir da atividade inicial de *storytelling* do livro *Green Eggs and Ham*. É importante ressaltar que o que objetivamos neste estudo é sugerir práticas que possam ser adaptadas às condições da escola e da turma, ainda que partamos do pressuposto que essas sejam adequadas a crianças do 2º do Ensino Fundamental I e de escolas com turmas numerosas. Reforçamos, de acordo com Nóvoa (2007), que o professor deve ter uma postura crítica e reflexiva perante as atividades desenvolvidas em sala, tendo autonomia para decidir se elas são cabíveis (ou não) em sua realidade e, se sim, de que forma poderiam ser melhores trabalhadas e desenvolvidas:

Turma: 2ºs anos do Ensino Fundamental I
Quantidade de alunos: cerca de 20 a 30 alunos por sala
Duração: aproximadamente 3 aulas de 50 minutos cada
Conhecimentos prévios sugeridos: <ul style="list-style-type: none"> ● Vocábulo sobre refeições do dia (<i>Breakfast, Lunch and Dinner</i>); ● Vocábulo sobre <i>Food and Drinks</i>. ● Vocábulo sobre <i>Colors</i>.

Objetivos gerais:		
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as habilidades orais; • Revisar e ampliar conhecimento lexical; • Interagir na língua inglesa. • Apresentar seu ponto de vista e respeitar opiniões diferentes. • Despertar a curiosidade e o respeito pelas diferenças culturais. 		
AULA 1		
Atividade 1: Introdução da história	Duração	Aproximadamente 15 minutos.
	Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a sala em roda. - Apresentar o livro e fazer perguntas acerca das ilustrações. - Apresentar o autor e mencionar outras obras de sua autoria.
	Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar os alunos para o momento do <i>storytelling</i>. - Motivar os alunos a criarem hipóteses acerca da história a ser contada, levando em consideração o título e as ilustrações. - Despertar a curiosidade do aluno acerca das produções do autor.
	Conteúdos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocábulo referentes a alimentos e bebidas. - Estrutura gramatical <i>This is</i>.
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Livro.
	Organização da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos sentados em roda.
	Duração	Aproximadamente 25 minutos.
	Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Contar a história utilizando-se de recursos variados: as próprias ilustrações do livro, diferentes entonações, dramatização. - Solicitar, em momentos oportunos, que os alunos repitam construções lexicais marcantes na história.

Atividade 2: Contaçon da história	Objetivos específicos	- Envolver os alunos no enredo da história. - Revisar e aprofundar aspectos linguísticos. - Possibilitar a participação ativa dos alunos durante a atividade.
	Conteúdos linguísticos	- Estruturas gramaticais negativas. - Rimas.
	Recursos	- Livro
	Organização da sala	- Alunos sentados em roda.
Atividade 3: Encerramento	Duração	Aproximadamente 10 minutos.
	Procedimentos	- Perguntar a opinião dos alunos sobre a história. - Compreender a o ponto de vista dos alunos a respeito da atitude das personagens. - Conhecer a opinião dos alunos acerca dos alimentos apresentados na história.
	Objetivos específicos	- Avaliar a compreensão dos alunos acerca da história. - Revisar e introduzir estruturas gramaticais.
	Conteúdos linguísticos	- Estruturas gramaticais do <i>Simple Present: Do you like? Yes, I do. No, I don't.</i>
	Recursos	- Livro.
	Organização da sala	- Alunos sentados em roda.
AULA 2		
Atividade 1: Retomada da história	Duração	Aproximadamente 10 minutos.
	Procedimentos	- Fazer perguntas sobre a história trabalhada na aula anterior. - Apresentar uma adaptação da história em formato de vídeo. - Discutir os aspectos que os alunos consideram mais relevantes no vídeo.

	Objetivos específicos	- Recordar a história contada. - Favorecer a construção de sentidos por meio de multiletramentos (áudio, vídeo). - Estimular a participação ativa dos alunos durante a atividade, manifestando suas opiniões.
	Conteúdos linguísticos	- Vocábulo referentes a alimentos e bebidas. - Estrutura gramatical <i>This is</i> . - Estruturas gramaticais negativas. - Rimas.
	Recursos	- Livro. - Vídeo: Green Eggs and Ham
	Organização da sala	- Alunos sentados em suas carteiras.
Atividade 2: Retomada de vocábulos	Duração	Aproximadamente 10 minutos.
	Procedimentos	- Dividir a lousa em três partes (<i>Breakfast, Lunch and Dinner</i>). - Perguntar aos alunos o que eles gostam de comer e beber. - Anotar as palavras na lousa.
	Objetivos específicos	- Relembrar os vocábulos previamente estudados. - Incentivar os alunos a interagirem na língua inglesa. - Estimular a participação ativa dos alunos durante a atividade, manifestando suas opiniões.
	Conteúdos linguísticos	- Vocábulos referentes a alimentos e bebidas. - Estrutura gramatical " <i>What do you like (to eat/to drink)?</i> " / " <i>I like to (eat/drink)</i> ".
	Recursos	- Lousa. - Giz.
	Organização da sala	- Alunos sentados em suas carteiras.

Atividade 3: Criação de alimentos “malucos”	Duração	Aproximadamente 30 minutos.
	Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que os alunos criem alimentos “malucos”, desenhando-os em uma folha sulfite. - Incentivar que os alunos perguntem aos colegas se eles gostam ou não dos alimentos desenhados.
	Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar os vocábulos e estruturas gramaticais de forma lúdica. - Favorecer a interação dos alunos em língua inglesa. - Estimular a participação ativa dos alunos durante a atividade, manifestando suas opiniões.
	Conteúdos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocábulos referentes a alimentos, bebidas e cores. - Estrutura gramatical: “<i>Do you like my (pink soup/ red milk, red cheese)?</i>” - Estrutura gramatical: Short answers: “<i>Yes, I do/ No, I don’t</i>”.
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Folha sulfite. - Lápis de cor. - Tesoura.
	Organização da sala	- Alunos organizados em pares ou em trios.
AULA 3		
Atividade 1: Vídeos sobre comidas	Duração	Aproximadamente 10 minutos.
	Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas sobre as atividades desenvolvidas na aula anterior. - Assistir vídeos sobre comidas “malucas”. - Encorajar os alunos a cantarem as músicas apresentadas.
	Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar a atividade sobre comidas “malucas” da aula 2. - Favorecer a construção de sentidos por meio de multiletramentos (áudio, vídeo). - Ampliar conhecimentos acerca da temática. - Reforçar os conteúdos estudados e desenvolver as habilidades orais de forma lúdica e contextualizada.

“malucas”	Conteúdos linguísticos	- Vocábulos referentes a alimentos e bebidas. - Estrutura gramatical interrogativa: "Do you like?" - Estrutura gramatical: <i>Short answers</i> : "Yes, I do/ No, I don't".
	Recursos	- Vídeos: Do you like 1 Do you like 2 Do you like 3
	Organização da sala	- Alunos sentados em suas carteiras.
Atividade 2: Tabelas: "Crazy Food" e "Crazy Drinks"	Duração	Aproximadamente 30 minutos.
	Procedimentos	- Apresentar um cartaz previamente preparado com várias opções de comidas e bebidas “malucas”, bem como com espaços para que os alunos possam assinalar suas respostas. - Perguntar aos alunos se eles gostam ou não dos alimentos apresentados e incentivá-los a responder, preenchendo o cartaz.
	Objetivos específicos	- Incentivar os alunos a expressarem sua opinião em língua inglesa de forma lúdica.
	Conteúdos linguísticos	- Vocábulos referentes a alimentos e bebidas. - Estrutura gramatical interrogativa: "Do you like?" - Estrutura gramatical: <i>Short answers</i> : "Yes, I do/ No, I don't".
	Recursos	- Cartolinas. -Lousa. -Lápis.
	Organização da sala	- Alunos sentados em suas carteiras.
	Duração	Aproximadamente 10 minutos.
	Procedimentos	- Questionar os alunos se eles são abertos a experimentar

Atividade 3: Encerramento intercultural da atividade		novos alimentos e bebidas. - Perguntar aos alunos se eles sabem/imaginam quais são os alimentos mais comuns nas refeições de outros países, e se eles estariam abertos à experiência de prová-los. - Exibir aos alunos o vídeo de crianças provando o <i>Breakfast</i> de outros países e, após a exibição, perguntar o que eles pensam a respeito.
	Objetivos específicos	- Incentivar os alunos a expressarem sua opinião em língua inglesa. - Incentivar os alunos a refletirem acerca de sua própria flexibilidade ao experimentar novos alimentos. - Incentivar a reflexão dos alunos a respeito dos hábitos alimentares de outros países.
	Conteúdos linguísticos	- Vocábulo referentes a alimentos e bebidas. - <i>Short Answers</i> .
	Recursos	- Internet - American kids - Breakfast
	Organização da sala	- Alunos sentados em suas carteiras.

Considerações finais: questões norteadoras para o trabalho com *Storytelling*

Nesta seção, apresentamos alguns aspectos que os professores podem levar em consideração no momento de selecionar uma história e planejar suas aulas.

- A história é significativa para os alunos?

Os alunos se identificam com o assunto abordado pelo livro, relacionando-o com o seu cotidiano.

- A história tem potencial de despertar o interesse dos alunos?

Os alunos se sentem instigados a aprofundarem seus conhecimentos acerca dos assuntos apresentados na história.

- A história é adequada aos conhecimentos linguísticos dos alunos?

Os alunos possuem conhecimentos linguísticos prévios que permitem a compreensão da história.

- A história tem potencial de ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos?

As estruturas gramaticais e os vocábulos apresentados na história permitem o contato com novos conteúdos linguísticos.

- É possível desenvolver atividades que extrapolem o trabalho linguístico?

Há possibilidades de abordar aspectos culturais, sociais e éticos por meio da narrativa.

- É possível desenvolver trabalhos interdisciplinares?

Os alunos podem relacionar a temática do livro com assuntos abordados em outras disciplinas.

- É possível desenvolver atividades variadas, envolvendo múltiplos letramentos?

Recursos diversos (imagens, vídeos, áudios etc.) podem ser utilizados para favorecer a construção de sentidos.

Entendemos que os questionamentos acima apresentados possam servir como orientações aos professores no momento em que esses escolhem uma história e planejam as atividades que vão desenvolver com seus alunos. Embora não sejam os únicos aspectos a serem considerados, acreditamos que eles apontam um caminho de trabalho significativo nas aulas de língua inglesa para crianças, favorecendo, dessa maneira, o desenvolvimento integral dos alunos.

Referências

ALENCAR, E. B.; GATTOLIN, S. R. B.; OLIVEIRA, A. C. T. Por que ensinar língua inglesa dentro da perspectiva do(s) letramento(s) crítico(s)? *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP*. Mato Grosso do Sul: Aquidauana, v. 1, n. 2. p. 234- 248, out. 2015.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2012.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education Limited, 2002. Print.

DIAS, A.; SANDIE, M. *Inglês no 1º ciclo: Práticas partilhadas*. Porto: Edições Asa, 2005. Print.

DUNN, O. *Introducing English to Young Children: Spoken Language*. London: Collins, 2013. Print. English Language Teaching Essentials Ser.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. *The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991.

GOMES, H. O. Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2008. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-039-1.

GHOSN, I. K. *Storybridge to second language literacy. The theory, research and practice of teaching English with children's literature*. IAP-Information Age Publishing. ISBN: 978-1-62396-277-7, 2013.

GHOSN, I. K. Storybridge to second language: A tale of two teachers. In: AL-MAHROOQI; A. ROSCOE (ed.). *Teaching Literature in the EFL Context: New Perspectives*. Sultan Qabous University Press, 2013. p. 29-45.

GUÈRIOS, A. L. *A poética de Dr. Seuss: um estudo de caso sobre a tradução de literatura infantil*. 136f. Monografia (Curso de Letras Português-Italiano) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos de Pedagogia*, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 293-305, jan./jul 2008.

LIMA, A. P. *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na Educação Infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moria, 2007. p. 137-154.

LOPES, J. A. *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim de infância*. Manual de actividades. Porto: Edições ASA, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto-base apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Research Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, 2005. p. 1-15.

NÓVOA, A. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In: *Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação do Ministério da Educação, Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 2007. p. 21-28.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: resumindo elementos para a prática docente. *Acta Scientiae*, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (org.). *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões*, Porto Alegre, 2004. p. 19-42.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C.H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007a. p. 1-34.

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

ROCHA, C. H. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSENFELD, A. *Estrutura e problemas da obra literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*, v. 1. Campinas: Pontes, 2010. p. 25-52.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

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

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio- interacionismo sócio-discursivo. *Acta Sci. Lang. Cult.*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TONELLI; J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

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

ANA SARA MANHABUSQUE GALVÃO

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/3536459261537519>

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3666-7806>

E-mail: galvao.anasara@gmail.com

EMANUELLE PERISSOTTO DE ASSIS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro/SP).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2948596222650307>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8530-9749>

E-mail: emanuellep.assis@gmail.com

ANA PAULA DE LIMA

Doutora em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro/SP). Atualmente, trabalha como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental no Colégio Johann Gauss (São Paulo/SP).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4210089461909223>

Orcid ID: www.orcid.org/0000-0003-0293-9161

E-mail: anapl.letras@yahoo.com.br

Jogos teatrais como uma proposta de produção simplificada no ensino de inglês para crianças: uma perspectiva textual

Theater games as a proposal to simplified productions in the English teaching to children: a textual perspective

*Felipe Valentim Pereira**, *Juliana Reichert Assunção Tonelli**

**Universidade Estadual de Londrina (UEL)*

Resumo: Este artigo objetivou investigar a prática de jogos teatrais em sala de aula de língua inglesa para crianças por intermédio do dispositivo sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), como organizador do ensino a partir do gênero textual história infantil (TONELLI, 2005). As atividades sugeridas tiveram por objetivo compor as produções simplificadas que devem ocorrer entre os módulos, de modo a auxiliar a aprendizagem da língua por meio do gênero textual pelos alunos.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Inglês para crianças. Sequência didática.

Abstract: This article aimed to investigate the practice of theater games in classroom through the didactic sequence device (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), as a medium of teaching based on textual genre children's story (TONELLI, 2005). The suggested activities aimed to engender the simplified (mini) textual productions that should occur between each module, to help the learning of the language and of the textual genre by the students.

Keywords: Theater games. English for children. Didactic sequence.

Introdução

Esta pesquisa, em nível de iniciação científica (IC)¹, foi coproduzida em um contexto mais amplo no qual uma investigação em nível de mestrado vem sendo também desenvolvida². O motivo principal que nos leva a desenvolver pesquisas integradas, deve-se ao fato de que, ao assumirmos a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998) compreendemos que as interações entre os pesquisadores e a co-construção dos objetos de investigação promovem o verdadeiro desenvolvimento.

Desde 2014, quando o Grupo de Pesquisa FELICE foi criado, as pesquisas desenvolvidas por seus integrantes se ocupam de questões relacionadas à formação de professores/as e ao ensino de línguas estrangeiras³ para alunos matriculados nos anos iniciais de escolarização. A principal justificativa para o interesse nesta etapa dá-se pelo fato de que o grupo é constituído por docentes que já atuam no ensino de línguas estrangeiras e por professores/as em formação inicial – graduandos no curso de Letras Inglês – e que entendem a importância da formação para atuar neste contexto de ensino em expansão (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TANACA, 2017).

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto/2019 a julho/2020 e a proposta aplicada nos meses de abril a novembro de 2019. O contexto prático da pesquisa foi o Colégio de Aplicação (Unidade Campus) da Universidade Estadual de Londrina por meio de aulas ministradas para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I e foi desenvolvida levando-se em conta uma perspectiva de ensino por meio de gêneros textuais (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2012) organizado a partir do dispositivo sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O gênero textual eleito para sustentar a proposta foi a história infantil (HI) (TONELLI, 2005) com a intenção de contemplar e desenvolver nos alunos o conceito de justiça social para crianças (MAGIOLO, no prelo), realizada por meio da contação das histórias, conforme

¹ Pesquisa desenvolvida no bojo do Projeto de Pesquisa “Ensino de línguas adicionais para crianças com base em gêneros textuais organizado em torno do dispositivo sequência didática: proposições de adaptações” cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, sob núm. 12597 e com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (33755020.3.0000.523).

² Ambas inseridas em estudos empreendidos no bojo do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação e Ensino de Línguas para Crianças), cadastrado no CNPq (www.feliceuel.wordpress.com/).

³ Por ocasião da escrita deste artigo tomamos utilizamos a expressão “línguas estrangeiras”. No entanto, mais recentemente, temos adotado a perspectiva de educação linguística na e para a infância em detrimento à noção de ensino de um sistema fechado de uma língua “estranha” à criança.

Tonelli (2005).

Para isto, assumimos o referencial teórico-metodológico do Intercionismo Sociodiscursivo (ISD) o qual preconiza o ensino de línguas pautado a partir de gêneros textuais considerados por Bakhtin (BAKHTIN, 1979[2003], p. 262) “formas relativamente estáveis de enunciado”.

Além disto, na vertente do ISD, compreende-se que as ações humanas são medidas pela linguagem e que a comunicação somente se concretiza em engajamentos discursivos que possibilitam aos envolvidos usarem a língua e a linguagem de forma consciente e autônoma. No nosso caso, advogamos por um ensino de língua inglesa (LI) desde os anos iniciais de escolarização para além da repetição de palavras e estruturas isoladas que não cooperam para a formação integral do indivíduo.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa foi propor atividades constitutivas da SD idealizadas em conceitos de jogos teatrais, detalhadas mais adiante. Ao proporem o ensino de línguas organizado em torno do dispositivo SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que, entre os módulos de ensino, sejam realizadas mini-produções (refações) da produção final esperada dos alunos ao final da SD. No entanto, ao adotarmos tal proposição no contexto de LIC, identificamos algumas limitações provenientes da idade e contexto das crianças em fase inicial de aprendizagem da LI e, no nosso caso, mais especificamente, da própria língua primeira, o português brasileiro. Deste modo, sugerimos que tais mini-produções ou produções simplificadas (PS), quando realizadas por crianças, sejam feitas oralmente por meio dos jogos teatrais, auxiliando assim o desempenho dos estudantes nas produções em sala por meio de alguns conceitos dos jogos teatrais. Acreditamos que as áreas estimuladas pelos jogos teatrais, como a interação, o improviso e a emoção, sejam fundamentais para auxiliar e melhorar o desempenho dos alunos ao longo das atividades arroladas na SD e no projeto final de classe proposto.

O artigo está organizado em quatro partes. Na primeira será apresentada uma breve discussão sobre o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) no Brasil. Na segunda parte, apresentamos o dispositivo SD e a sequência desenvolvida e aplicada em sala de aula. Nosso *locus* de investigação, a terceira parte sobre os jogos teatrais e seus aspectos trabalhados em sala; e finalmente, as propostas de atividades.

1 Língua inglesa para crianças

A noção de que a LI se tornou um meio de comunicação universal, essencial tanto para o mundo de negócios e formação profissional quanto apenas para lazer, já é senso comum no Brasil. Isso resulta na procura de escola de idiomas (DIMER, 2012), não ficando

para trás as aulas de LIC, já que os pais veem o inglês como investimento essencial para o futuro profissional dos filhos (TANACA, 2017).

No Brasil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a oferta de língua estrangeira continua sendo obrigatória apenas a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Devido a isso, não há orientações oficiais que organizem o ensino de LIC, tampouco a formação de professores, muito embora sua oferta já esteja, na prática, consolidada. Soma-se a isto, o fato de que são poucos os materiais disponíveis para o ensino para crianças (PIRES, 2001), o que dificulta uma coesão nacional no ensino de inglês para esse grupo⁴. Professores de inglês se formam especializados a lecionar para jovens e adultos, e que, por conseguinte, acabam entrando no mercado de LIC sem nenhum preparo, já que não recebem nenhuma vivência com crianças durante sua formação inicial.

Essa carência de preparo para lecionar crianças prejudica o aprendizado em sala; já que esses profissionais não têm condições de manter o foco de atenção da criança em relação ao conteúdo em sala de aula (PIRES, 2001).

Para agravar esse quadro, ainda há outros fatores que podem afetar principalmente o ensino de inglês na escola pública, como o pouco tempo de preparo de atividades; tempo reduzido em sala de aula, se comparado a outras disciplinas; e um grande número de alunos por turma, o que limita o *feedback* e a atenção individual do professor com cada aluno (ROCHA, 2007). De acordo com Dimer (2012), algumas atitudes que podemos auxiliar o aprendizado de inglês são: o domínio da língua; a sua utilização com propósito; além da criatividade e domínio de turma por parte do professor; que, se não devidamente formado, acaba por desmotivar os alunos no aprendizado, podendo criar um estigma negativo com a língua por durante muito tempo.

2 O ensino pautado em gêneros textuais e o dispositivo sequência didática

De acordo com a visão bakhtiniana do termo, gêneros são o uso da linguagem na forma de qualquer produção oral ou escrita afim de construir significado no mundo, constituídos por regras construídas e aceitas socialmente, que são herdadas e modificadas. Para Bazerman (1997), gêneros não são apenas formas, mas vivos, são “enquadramentos para

⁴ Referimo-nos à faixa etária de crianças de até 12 anos de idade, conforme o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990).

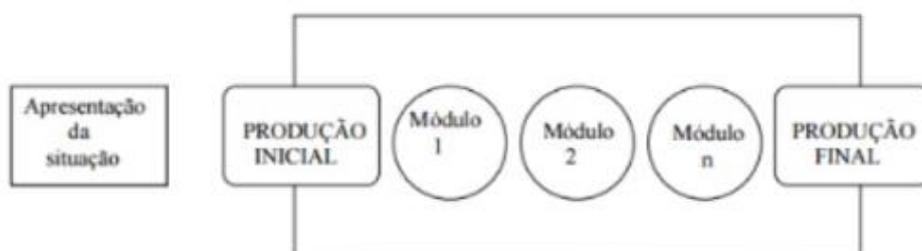
ação social⁵” (apud BAWARSHII; REIFF, p. 59), isto é, modulam a forma de pensamento e ação nas quais acontecem as relações sociais, regulando outros gêneros em cadeia.

Dentre as correntes teóricas acerca dos estudos de gêneros textuais, há a perspectiva do ISD proposto por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra tendo como seu expoente Jean-Paul Bronckart. O ISD considera a linguagem o principal meio de comunicação (BAWARSHII; REIFF, 2010, p. 75), sendo ela o ponto de partida das interações entre indivíduos e na sociedade como um todo, praticado por meio de gêneros textuais, orais ou escritos. Para o ISD, os gêneros textuais são produtos da interação social, mas também são ferramentas que permitem realizar ações em distintos meios sociais, praticadas por ações de linguagem.

Na perspectiva do ISD, sugere-se o ensino sistematizado a partir das SD, que se definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A SD parte de gêneros autênticos, reais, que circulam na sociedade e são estudados pelos alunos em sala de aula, a fim de compreender suas funcionalidades técnicas – tanto no âmbito léxico-gramatical quanto seus aspectos sociológicos. O objetivo de uma SD deve ser abordar uma situação comunicativa de importância para o aluno, de sua vivência, para que ele possa dominar tais gêneros presentes na sua vida (BAWARSHII; REIFF, 2010). Uma SD tem por objetivo ensinar um gênero textual, podendo ter indefinidos outros gêneros e subgêneros explorados.

A estrutura de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) é composta por: 1) apresentação inicial da situação; 2) produção inicial; 3) módulos de atividades; 4) produção final.

O dispositivo SD organiza-se da seguinte maneira:



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83).

⁵ No original em inglês: “frames for social action”.

Na primeira etapa, é apresentado aos alunos o gênero que será abordado durante as aulas. Em seguida, é feita uma produção inicial, que permitirá ao professor conhecer o que os alunos conhecem ou conhecem parcialmente acerca do gênero requisitado, e que servirá de base para auxiliar os estudantes nas suas dificuldades e o professor na elaboração e adequação das atividades inseridas na SD. Os módulos de atividades que se seguem servem para aprimorar os estudantes no domínio do gênero textual e nos conteúdos nele explorados. Neles são realizadas atividades que visam, essencialmente, fornecer instrumentos para que os aprendizes passem a dominar o gênero sendo explorado ao longo da SD.

Entre os módulos, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) orientam que sejam realizadas as refações as quais se caracterizam por produções menos complexas do gênero sendo trabalhado e que permitem ao aluno se apropriar das principais características do texto explorado em cada um dos módulos. Nesta perspectiva, é possível instrumentalizar o aluno (ou toda a classe) para, aos poucos, se aproximar de uma produção mais complexa e mais próxima do projeto de classe, a produção final.

A centralidade da presente pesquisa está, justamente, nesta etapa: quando o aluno produz uma pequena parte do texto oral e/ou escrito esperado ao final do projeto de classe. No entanto, por se tratar de ensino de LIC, as PS que integram a SD e, são realizadas entre os módulos precisaram atender às peculiaridades deste público em específico. Assim, aspectos como período de atenção curto e a necessidade de atividades lúdicas foram contemplados por meio de conceitos presentes nos jogos teatrais.

Conforme dito anteriormente, nossa proposta de ajustes nas produções que entremeiam os módulos foi idealizada e coproduzida em um projeto de mestrado que utilizou o procedimento SD para, por meio do ensino de gêneros, estudar os resultados provindos do ensino de LIC (MAGIOLLO, no prelo) e, por isto, produções que possibilitassem o desenvolvimento da oralidade se mostraram essenciais. Ao mesmo tempo, vislumbramos nos jogos teatrais atividades que possibilitam desenvolver os alunos linguisticamente, mas também, em função da idade, em outras áreas como a motricidade e a sociabilização, tão importantes quando falamos no desenvolvimento infantil, bem como leitura e escrita, contato com outras culturas, noção de habilidades técnicas (cenário, sonoplastia, figurino, etc.) (KOUDELA, 2002, 2005).

Por tratar-se de gênero oral, cada PS deve contribuir com aspectos que poderão, futuramente, ajudar o aluno a realizar a produção final, também oralizada. Com produções mais constantes, o aluno pode exercitar as ferramentas necessárias para a construção do gênero com mais frequência, recebendo mais *feedback* do professor, assim como este consegue avaliar melhor a evolução dos alunos.

Na última etapa de uma SD é realizada a produção final. Essa produção, idealmente, será veiculada na sociedade, para que os alunos experienciem o gênero em sua forma autêntica. Essa circulação pode ocorrer em diversas formas e escalas, podendo ser online, aberta a todos, ou circular apenas na comunidade escolar ou em uma comunidade na qual o aprendiz esteja realmente inserido.

Para promover o desenvolvimento dos estudantes no uso dos gêneros propostos, há as capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) (capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). Tanto no aspecto macrotextual, como as implicações no uso do gênero, quanto microtextual, semântico e lexical presentes no texto. São cinco as capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e multissemióticas (DOLZ, 2015), as quais descrevemos a seguir.

Capacidades de significação (CS): relacionar os aspectos macro do gênero à sua realidade, como as relações sociais e históricas que o afetam; compreender os objetivos do autor do texto.

Capacidades de ação (CA): situa a produção do texto, o lugar físico, sociológico e histórico do texto e seu produtor e suas motivações. Entender quem escreve o texto e para quem, quando, onde e por quê.

Capacidades discursivas (CD): entender as peculiaridades que compõe o texto dentro de determinado gênero, compreender a disposição do texto como layout, como posição de títulos, descrições, imagens.

Capacidades linguístico-discursivas (CLD): compreensão linguística e semântica do texto, compreensão de coesão e conexão verbal.

Capacidades multissemióticas (CMS): relacionar e compreender os elementos não-verbais de um texto (som, imagem, vídeo), sua relação com o mundo, o objetivo e o uso de cada um em relação aos outros elementos textuais.

Estudos desenvolvidos anteriormente, os quais, assim como este, partiram de uma proposta de ensino de inglês para crianças pequenas pautado em gêneros confirmam não somente a importância e a relevância de tal abordagem, como também sinalizam a necessidade de adequações na proposta original feita pelo grupo genebrino.

Para que possamos ter uma ideia de tais estudos trazemos no Quadro 1, a seguir, um panorama de algumas investigações realizadas no Brasil que tocam esta temática.

Quadro 1 – Ensino de inglês para crianças sob perspectiva de gêneros textuais

Título	Autor/a	Tese / dissertação / IC	Ano de publicação
Gêneros discursivos no ensino de LE na escola pública: ações de linguagem a partir de sequências didáticas	Rosilene dos Anjos Sant'ana	Dissertação	2014
O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa Mais Educação	Vera Lúcia Buose	Dissertação	2016
Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	Juliana Reichert Assunção Tonelli	Dissertação	2005

Fonte: Os autores (2020)

Na seção subsequente, detalhamos a SD elaborada e aplicada.

3 A SD aplicada em sala

A SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) aplicada no contexto investigado é composta por catorze atividades distribuídas em cinco módulos. A SD tem como base o livro *Giraffes can't dance*, de Anthony Browne. Como objetivos gerais, a sequência propõe: 1) Estimular momentos de percepção por parte das crianças sobre o que é visto como diferente na sociedade; 2) Conhecimento sobre a estrutura do gênero de histórias infantis; 3) Sensibilizar o aluno sobre diferenças culturais e linguísticas no mundo; 4) Identificar e utilizar elementos linguísticos e textuais frequentes no gênero HI, sobretudo ao que se referir à descrição de personagens.

A SD teve como projeto final de classe a produção de um texto narrativo, de HI, construído de forma oral e escrita. Tal texto visa mostrar a perspectiva da criança ao solucionar conflitos presentes na sua realidade e se posicionarem face às diferenças.

A SD foi aplicada para alunos do primeiro ano do Fundamental I, com vinte e cinco alunos em sala, entre seis e sete anos de idade. Alguns tiveram aula de inglês na creche (também da UEL) enquanto a maioria nunca havia tido contato com a língua em sala de aula.

A SD idealizada por Magiolo (no prelo⁶), e algumas das PS inseridas entre os módulos foram elaboradas ao longo da presente pesquisa em nível de IC a qual se ocupou, especificamente, da aplicação prática do conceito de jogos teatrais no ensino de LIC. É para a explicitação desse conceito que dedicamos a seção seguinte.

4 Jogos teatrais

Rocha (2007), acorada em Brown (2001), para quem o ensino de línguas para crianças não pode se restringir ao uso da gramática, nem esse ser seu foco, já que crianças pequenas ainda não conseguem absorver os conceitos abstratos e sistemas de regras da gramática; além disso, o tempo de foco de uma criança é mais curto e espontâneo naquilo que lhe gera interesse. Com isso, as atividades de inglês devem buscar ser dinâmicas a fim de manter o interesse do aluno.

Uma forma disso acontecer é o uso de atividades (ROCHA, 2007) não-verbais, como mímica, interpretações e figuras, além do uso de ritmo, canções e movimentos físicos de *total physical response* (TPR): um método de ensino de línguas criado por Asher (1969), que se utiliza de gestos, mímicas e repetições para auxiliar na aprendizagem. O aprendizado rápido da criança não deve ser o único a ser levado em conta no ensino de línguas para crianças; assim como as atividades lúdicas não podem ser aplicadas apenas por serem divertidas. Com isso, os jogos teatrais aparecem como uma ferramenta acessível para aplicar atividades que estimulem a autoestima e confiança do aluno no processo de aprendizagem. Tambosi (2006) explicita a eficácia de atividades lúdicas como andaime no aprendizado, sendo uma delas os jogos teatrais.

O teatro é usado como ferramenta pedagógica desde a Grécia Antiga, como forma de moldar a índole do cidadão para o que é correto. O uso de teatro vai muito além do caráter pedagógico e moralizante de algumas narrativas, e é uma arte interdisciplinar. Ao fazer uso do teatro ou atividades teatrais (de ensaio, por exemplo), pode-se trabalhar literatura, história, explorar as capacidades de interpretação textual dos estudantes; desenvolver desinibição ao atuar em grupos; fazer com que o aluno tenha consciência do seu corpo e voz ao agir em cena, seja atuando, cantando ou qualquer outro jogo. Trata-se de fazer com que o estudante passe a notar os elementos técnicos do teatro, como iluminação, sonoplastia, cenários, maquiagem, vestuário; além de trabalhar o emocional e social – interação em grupo, trabalho em equipe, processo criativo conjunto e respeito e paciência durante os erros de percurso.

Considerando a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) de Vygotsky, em que o

⁶ Pesquisa de mestrado em andamento.

nível de desenvolvimento real (que a criança consegue realizar sozinha) é expandido ao trabalhar em equipe ou receber auxílio (sendo o nível de desenvolvimento potencial) (VYGOTSKY, 1991), o teatro atua na ZPD ao ampliar o escopo de desenvolvimento das crianças, estimulando o cognitivo, emocional e físico do praticante. A criança não só desenvolve a área na qual tem mais habilidade, mas conhece e desenvolve outras as quais não está habituada no sistema tradicional de ensino.

Santos e Faria (2010, p. 5) explicitam algumas categorias de jogos teatrais embasadas em Spolin (2007):

Jogos de aquecimento: feitos para focar a atenção do grupo, comum no início de um dia de ensaio e ao final. “Caminhar pelo cenário” é um exercício comum – quando os atores andam pelo espaço mantendo uma postura e sem se trombar uns aos outros. Exercícios de respiração também podem ser usados como aquecimento, além de trava-línguas e pequenas cenas improvisadas.

Jogos de movimentos: exploram “o ambiente, a liberação de gestos e de energia” (SANTOS, FARIA, 2010, p. 5). São atividades que exigem movimento corporal. Pode ser em forma de dança, mímica, caminhada – um exemplo de atividade é mimetizar ações do cotidiano – como beber um copo d’água, varrer a casa, etc.

Jogos de transformação: fazem com que as pessoas interajam com o imaterial – manipulam objetos imaginários como se fossem reais. Por exemplo, uma bola imaginária é passada de mão em mão entre todas as pessoas presentes, todas elas atribuindo o mesmo peso e tamanho ao objeto; ou abrir uma caixa vazia e reagir uma emoção ao ver um objeto que ali não está.

Jogos sensoriais: focaliza em sensações. Segundo Santos e Faria (2010, p. 5),

sugerem uma nova consciência sensorial e a concentração a fim de compreender claramente o que ouve, pois pode ser pedido a um jogador que o demonstre através de ações, gestos, desenhos, textos o que ouviu, sem que tenha tempo para pensar nele.

Jogos com parte de um todo: requer interação de todo o grupo, como uma história contada em partes por cada integrante do grupo; atividades construídas com base no ato anterior de outro membro. Por exemplo, encenar uma história em que a cada minuto entra uma nova pessoa em cena, e ela precisa dar continuidade a história contada.

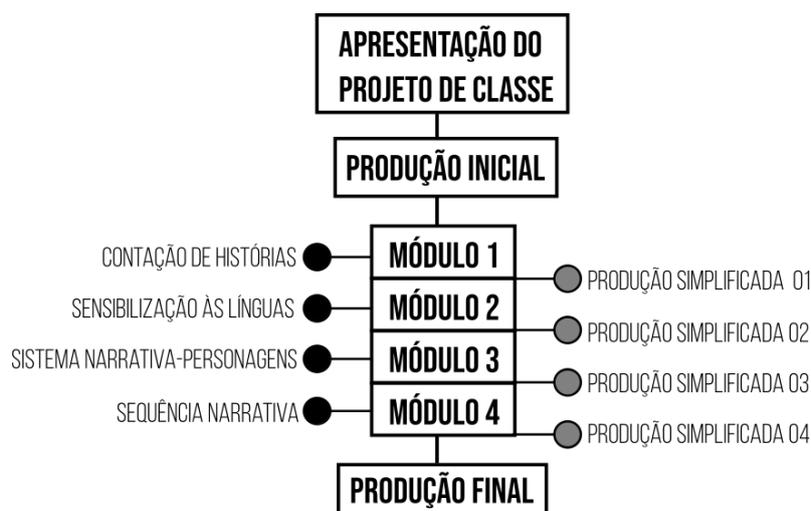
Jogos de palavras: exploram comunicação verbal, seja em diálogos improvisados, dicitão, trava-línguas e aquecimento vocal.

Todas estas categorias foram incorporadas nas atividades, conforme detalhamos a seguir.

5 Propostas de atividades

A SD aplicada é composta por quatro módulos, sendo esses: módulo 1: contação de história; módulo 2: sensibilização às línguas; módulo 3: sistema narrativa-personagens; módulo 4: sequência narrativa. As PS ocorreram ao final de cada módulo; totalizando quatro produções, e a última seguida da produção final. As PS 1, 2 e 4 aplicam conceitos dos jogos teatrais, enquanto a terceira PS aplica o sistema narrativa-personagem (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, no prelo⁷). A seguir, na figura 1, uma representação da SD aplicada apontando a realização das PS:

Figura 1 – Representação da SD aplicada e as produções simplificadas



Fonte: Os autores (2020)

⁷ Essa prática tem por objetivo detalhar os elementos da narrativa e proporcionar a compreensão do aluno dos gêneros narrativos, como a motivação dos personagens e a estrutura da história (início, meio, fim, conflito). Por não envolver teatro, objeto desta investigação, não foi descrita.

Na sequência, trazemos, nos quadros 2, 3 e 4 cada PS, descrevendo as atividades, os procedimentos adotados, os materiais utilizados, os aspectos teatrais e linguísticos explorados e as CL exploradas.

Quadro 2 – 1ª produção simplificada

Objetivo: treinar a descrição dos personagens e suas ações.	Materiais: <i>flashcards</i> ⁸ de ações, sentimentos e animais.
Procedimentos: separe os <i>flashcards</i> impressos em duas caixas: uma com os animais e outra com as características e verbos de ação. 1. Os alunos se revezam e retiram uma carta de cada caixa. Eles devem formar frases juntando as duas imagens. 2. Considerando que as palavras “ <i>monkey</i> ” ⁹ e “ <i>polite</i> ” ¹⁰ foram sorteadas. A frase pode ser realizada tanto no passado simples (<i>the monkey was polite</i> ¹¹) quanto no passado contínuo (<i>the giraffe was eating</i> ¹²). 3. Após a formulação da frase, o grupo imita a ação descrita.	
Aspectos teatrais explorados:	- jogos de movimento (mímica, TPR);
Aspectos linguísticos explorados:	- compreensão dos tempos verbais; - compreensão e produção oral;
Capacidade(s) de linguagem explorada(s):	CLD (coesão verbal do texto);

Fonte: Os autores (2020)

Quadro 3 – 2ª produção simplificada

Objetivos: treinar a intenção do personagem.	Materiais: <i>flashcards</i> de animais.
Procedimentos: fazer um sorteio para decidir o aluno que irá iniciar a brincadeira. 1. Este retira uma carta e atribui um desejo ao personagem. Ex: retira a carta <i>monkey</i> e atribui o desejo de “comer” (<i>the monkey wants to eat</i> ¹³). 2. Em seguida, realiza a mímica da ação para o grupo.	

⁸ Cartões.

⁹ Macaco.

¹⁰ Educado.

¹¹ O macaco era educado.

¹² A girafa estava comendo.

¹³ O macaco quer comer.

3.	O professor deve perguntar “ <i>what did the monkey want?</i> ”. ¹⁴ O grupo deve verbalizar a intenção “ <i>the monkey wanted to eat banana really bad</i> ” ¹⁵ . O professor deve esclarecer o uso do verbo querer em inglês.
4.	Retomar a história da produção inicial, questionar os alunos sobre o desejo do personagem, verificar se gostariam de alterar algo, e tentar recontar a história desde o início.
Aspectos teatrais explorados:	- jogos de movimento (mímica); - jogos de transformação;
Aspectos linguísticos explorados:	compreensão e produção oral;
Capacidade(s) de linguagem explorada(s):	CLD (expansão de vocabulário; escolhas lexicais);

Fonte: Os autores (2020)

Quadro 4 – 4ª produção simplificada

Objetivos: treinar a sequência narrativa e os mecanismos de textualização.	Materiais: uma bola (ou qualquer objeto) para ser passado adiante na contação de história.
Procedimentos: mostrar imagens das fases da narrativa do texto de referência. Descrição inicial: <i>once upon a time, there was a giraffe named Gerald. The giraffe was tall and thin. His knees were crooked.</i> ¹⁶ Intenção: <i>he wanted to dance</i> ¹⁷ . Problema: <i>one day, there was a jungle dance. But before Gerald tried to dance, everybody laughed at him. He was sad.</i> ¹⁸ Resolução: <i>after that, the cricket helped Gerald listen to a different song and he danced very beautifully. He was happy. Everybody loved.</i> ¹⁹ Recontar a história até as crianças assimilarem os mecanismos de textualização (<i>once upon a time, after that</i>) ²⁰ . Retomar a produção inicial e aplicar os mecanismos de textualização recontando a história criada pelos alunos. Questionar mudanças.	
Aspectos teatrais explorados:	- jogos como parte de um todo (memória, improviso); - jogos de palavras (criação narrativa);
Aspectos linguísticos explorados:	- compreensão e produção oral;

¹⁴O que o macaco queria?

¹⁵ O macaco queria muito comer banana.

¹⁶ Era uma vez, uma girafa chamada Gerald. A girafa era alta e magra e seus joelhos eram tortos.

¹⁷ Ele queria dançar.

¹⁸ Um dia, houve uma dança na selva. Mas antes de Gerald tentar dançar, todos riram dele. Ele ficou triste.

¹⁹ Depois disso, o grilo ajudou Gerald a ouvir uma música diferente e ele dançou graciosamente. Ele estava feliz. Todos amaram.

²⁰ Era uma vez, depois disso.

Capacidade(s) de linguagem explorada(s):	- CA (usar conhecimentos do mundo para compreensão da narrativa); - CLD (elementos de coesão textual);
---	---

Fonte: Os autores (2020)

A fim de que os alunos pudessem criar a história ao final da SD, as capacidades linguístico-discursivas receberam uma ênfase maior para poder expandir o conhecimento do campo lexical (vocabulário) e trabalhar a coesão textual. Elementos de TPR e de jogos teatrais, como mímicas e encenações, ajudaram a criar uma memória didática significativa para o aprendizado.

As atividades descritas nos quadros 2 e 3 possibilitaram exercitar a criação de personagens, atribuindo características aos animais. Após compreender o uso de adjetivos (*the monkey was polite*) e de desejo (*the monkey wants to eat*), os alunos podem se encaminhar para a 4ª produção simplificada, onde colocam em uso todos os elementos explorados nas atividades anteriores.

Considerações finais

Este artigo propôs uma intersecção entre jogos teatrais e o ensino de inglês para crianças por meio do gênero textual história infantil. As capacidades de linguagem, desenvolvidas ao longo da SD, possibilitam ao aluno a compreensão e o uso do gênero estudado e seu impacto, tanto no contexto macro (o mundo) quanto no micro contexto (sua vivência particular). Os benefícios dos jogos teatrais ampliam essa compreensão e o expandem para outras áreas. Além de compreender as influências sociais do gênero textual, o aluno pode realizar atividades que desenvolvam não só o cognitivo, mas também o emocional e o físico. A interação com os colegas de sala por meio de atividades de teatrais (já que o teatro é sempre uma atitude coletiva) pode melhorar o relacionamento em sala de aula em diversos níveis, como cooperação, respeito e circulação de ideias.

Agradecimentos especiais: agradecemos a professora Gabrielli Magiolo pela generosidade em compartilhar o espaço de sua pesquisa em nível de mestrado, pelas partilhas ao longo da pesquisa e por aceitar ter seu trabalho perpassado pela investigação que aqui apresentamos. Agradecemos a Direção do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina por abrir esse espaço de vivências e aprendizagens.

Referências

AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. Um projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension em lecture au début de l'école primaire. *Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019. (No prelo).

ASHER, J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, San Jose, v. 53, n. 1, p. 3-17, jan. 1969.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. *Genre: an introduction to history, theory, research and pedagogy*. Indiana: Parlor Press, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional comum curricular*, 2017.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CORDEIRO, G. S.; AEBY DAUGHÉ, S. Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français: une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration. *La Lettre de l'AIRDF*, n. 67. (no prelo).

DIMER, D.; SOARES, A. O ensino de língua inglesa para crianças. *Revista EnsiQlopédia*, Osório, v. 9, n. 1, p. 52-57, out. 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOUDELA, I.; DE SANTANA, A. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

KOUDELA, I. A nova proposta de ensino do Teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 233-239. 2002.

MAGIOLO, G. *Ensino de inglês nas séries iniciais como instrumento propulsor de justiça social: uma proposta de emancipação por meio do trabalho com o gênero história infantil*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (No prelo).

PIRES, S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

QUEIROZ, I.; DE CARVALHO, R. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. *Revista Interfaces*, Guarapuava, v.1, n. 1, p. 76-82, 2010.

ROCHA, C. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

SANTOS, N.; DE FARIA, M. Jogos teatrais na Educação: um olhar para uma prática libertadora. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.

Seminário 2015 – palestra prof. Joaquim Dolz (1/3). OlimpíadaLP Cenpec. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (53 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 27 jul. 2020.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011.

TAMBOSI, H. *Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners*. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TANACA, J. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J.; CORDEIRO, G. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista Moara*, [S. l.], n. 42, p. 45-63, 2014.

TONELLI, J.; CRISTOVÃO, V. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, Vale do Rio dos Sinos, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

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

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FELIPE VALENTIM PEREIRA

Graduando em Letras Inglês, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9156611765046380>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8726-9704>

E-mail: felipevalentimp@gmail.com

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) (<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0567446304006032>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

E-mail: jtonelli@uel.br

Ensino de língua estrangeira para crianças (LEC): a formação nos cursos de Letras da UFES

Foreign language teaching for children: education for graduates in the Letters Course at UFES

*Grace Alves da Paixão**, *Igor Porsette**
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*

Resumo: O artigo apresenta resultados de pesquisa sobre formação de professores e ensino de LEC, levando-se em consideração os documentos oficiais e os currículos dos cursos de Letras da UFES. Propõem-se reflexões sobre as perspectivas dos estudantes em relação à sua própria formação em nível de graduação, bem como às necessidades do mercado de trabalho. Parte-se da observação da legislação educacional vigente e seus desdobramentos para a elaboração dos currículos das licenciaturas em Letras, no intuito de verificar se há neles aspectos explícitos de uma preocupação com a formação de profissionais habilitados para lidar com LEC e, por fim, apresentam-se perspectivas dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC). Formação de professores. UFES.

Abstract: This article presents results of a research on the education of foreign languages teachers and the teaching of foreign languages to children, considering the official documents and UFES's curriculum of the Letters graduation. It proposes reflections about the students' perspectives in relation to their own education process, as well as the needs of the labor market. It starts from the observation of the current educational legislation and its consequences for the preparation of the curricula of undergraduate degrees in Letters, in order to verify whether there are explicit aspects concerning the qualified professionals education to deal with teaching foreign languages to children.

Keywords: Foreign languages teaching for children. Foreign languages teachers' education. UFES.

1 A realidade dos cursos de Letras na UFES: breve resumo

Atualmente, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferta cinco graduações em línguas estrangeiras: uma licenciatura simples em Inglês, uma licenciatura simples em Italiano na modalidade EaD e três licenciaturas duplas: Português-Espanhol, Português-Francês e Português-Italiano. O objetivo principal dos cursos é o de formar professores para o Ensino Fundamental II e Médio, habilitando-os a lecionar conteúdos relativos à sua área de formação.

A licenciatura simples em Italiano (EaD) atende a cerca de 250 alunos distribuídos em 8 polos¹. Os demais cursos são presenciais, ofertados no *campus* de Goiabeiras e, juntos, atendem a cerca de 600 estudantes. A área de Inglês, por questões históricas e estruturais, comporta a maioria desse montante, com entrada semestral e oferta de cem vagas anuais. A área de Neolatinas, por sua vez, está organizada da seguinte maneira: há entrada anual de 26 vagas para o curso de Português-Espanhol, e os cursos de Português-Francês e Português-Italiano revezam a oferta de 26 vagas cada, bienalmente.²

Tais cursos têm representado uma grande contribuição da UFES à sociedade capixaba, em especial no que tange à formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras que, ao se graduarem, atuam profissionalmente em escolas públicas e privadas de Educação Básica, em cursos livres de idiomas, e também como profissionais autônomos de aulas particulares. No caso das línguas francesa e italiana, saliente-se, a UFES é a única instituição no Espírito Santo a oferecer a formação de professores de tais idiomas.

Embora os cursos não tenham como objetivo primeiro a formação de professores de idiomas para ensinarem crianças — e a própria legislação de Diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2015) determina que as licenciaturas devem formar profissionais para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio —, sabe-se que muitos dos egressos dos cursos trabalham em escolas de Educação Infantil (0-5 anos) e de Ensino Fundamental I (6-10 anos) na rede privada de educação.

Diante disso, algumas questões vêm à tona no sentido de compreender tal realidade: os estudantes desses cursos saem preparados para lidar com o Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC)? Há interesse dos graduandos por conhecimentos acerca de LEC? Há

¹ O curso foi inaugurado em 2018/1 e não há previsão de reoferta.

² A oferta dos cursos de Português-Francês e Português-Italiano é bienal por questão de recursos humanos, uma vez que existem somente dois professores de francês e dois de italiano no quadro de docentes da UFES, os quais devem dar conta de todas as disciplinas específicas desses idiomas, inclusive dos estágios supervisionados.

conteúdos curriculares atrelados à prática de LEC? Há mercado de trabalho para estudantes que se interessam por tal frente de atuação?

Tais questões remetem a reflexões sobre a formação de professores de idiomas na realidade da UFES, às perspectivas dos estudantes em relação à sua própria formação em nível de graduação, bem como às necessidades do mercado de trabalho. Para tentar discutir tais aspectos, parte-se de uma observação da legislação educacional vigente e seus desdobramentos para a elaboração dos currículos dos cursos em tela, no intuito de verificar se há neles aspectos explícitos de uma preocupação com a formação de profissionais habilitados para lidar com LEC e, por fim, apresentam-se perspectivas dos estudantes.

Nesse sentido, foi elaborada uma pesquisa realizada junto ao corpo discente cujo objetivo foi o de investigar quais as percepções dos estudantes sobre sua formação enquanto futuros professores de LE e quais suas perspectivas de trabalho, considerando o ensino de LEC.

2 O ensino de LEC nos documentos oficiais

Como ponto de partida, é preciso considerar o que preveem os documentos oficiais balizadores da educação, no que tange às línguas estrangeiras, uma vez que implicam diretamente na formação dos professores e professoras, quais sejam: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997, 1998a), *Referenciais Nacionais da Educação Infantil* (1998b), *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN, 2013). Para melhor compreender o contexto local, observamos, também, o *Currículo do Espírito Santo* (BRASIL, 2018).

A LDB (1996), legislação maior que rege o sistema brasileiro de Educação, não prevê o ensino de LE antes do 6º ano do Ensino Fundamental (LDB, 1996, Art. 26, §5). Como todos os outros documentos se apoiam na LDB, conseqüentemente, só tratam da língua estrangeira a partir do 6º ano, isto é, para indivíduos acima de 11 anos de idade. Esse fato ilustra o lugar que a língua estrangeira (não) ocupa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (EF) I, uma vez que o referido documento não instaura seu ensino para crianças.

Ainda dois fatores atrelados a isso ocorrem: não há contratação de professores de idiomas para esse público e não há formação específica de professores para lidarem com LEC nos cursos universitários. Cria-se, assim, uma espécie de cadeia que alija o ensino de LEC das escolas do país, especialmente as públicas.

Contudo, embora não haja previsão de ensino de LE para crianças pela LDB, vale ressaltar que todos os documentos oficiais prezam pelo respeito à diversidade cultural, uma

vez que um dos seus princípios é justamente a “consideração com a diversidade étnico-racial” (LDB, 1996, art. 3, inciso XII). No entanto, a língua estrangeira, que é um dos aspectos da manifestação cultural de um povo, não é considerada.

Quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o Ensino Fundamental, constatamos que, até o 5º ano, a LE não consta no índice de saberes a serem abordados, porque não há obrigatoriedade legal de seu ensino. Isto é, de modo oficial, apenas a língua materna é tratada nos primeiros anos da escolarização das crianças brasileiras.

Interessa observar que o documento atenta para a necessidade de integrar a educação ao mercado de trabalho, considerando “futuras habilitações”, “novas competências”, “novos saberes” em relação a um mundo cada vez mais dinâmico, globalizado, multicultural, multiétnico e plurilíngue:

[...] Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. [...] (BRASIL, 1997, p. 28).

Entretanto, não se prevê que em tudo isso as línguas estrangeiras têm papel preponderante, uma vez que o mundo contemporâneo e o mercado de trabalho, na era pós-moderna, exigem cidadãos habilitados para a comunicação e a integração social, respeitando as diferenças e as pluralidades culturais, cada vez mais próximas na configuração de um mundo conectado.

A LE aparece, com *status* de disciplina, somente nos terceiro e quarto ciclos do EF, isto é, a partir dos 10 anos de idade. Para orientar esse ensino, criou-se o PCN-LE, tal qual acontece com os outros saberes (BRASIL, 1998a). É importante destacar que ao tratar da LE, aquele documento prioriza, basicamente, a língua inglesa, em detrimento de outras LEs, ou seja, desconsidera elementos culturais regionais (muitas vezes manifestados por meio de outra língua estrangeira que não o inglês) importantes na identidade local de muitas regiões.

Ao nos aproximarmos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), mais uma vez, não encontramos vestígios sobre o ensino de línguas estrangeiras.

No entanto, o documento afirma que é importante colocar a criança em contato com diferentes culturas sem a limitação a manifestações festivas, conforme ilustra o trecho abaixo:

Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças. (BRASIL, 1998b, p. 77).

Fica bastante evidente, para nós, que o ensino de LEs conseguiria abarcar essa necessidade e potencializar sua abordagem, por meio da sensibilização à pluralidade linguística e à diversidade de valores e crenças dentro de uma mesma sociedade e no encontro com povos distintos. Seria possível fomentar a aproximação da cultura estrangeira com a cultura brasileira, de modo a incentivar uma convivência harmoniosa e tolerante, ao aproximar o que é estrangeiro sem desvalorizar o que é nacional.

Em 2013, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O documento não acrescenta nenhuma informação nova a respeito das línguas estrangeiras, apenas retoma o que foi estabelecido para a disciplina pelas Leis de Diretrizes e Bases da educação. Por sua vez, no Currículo do Espírito Santo para o Ensino Fundamental, aprovado em 2018 pela Resolução CEE/ES nº 5.190/18, por exemplo, estabelece-se que as línguas portuguesa e inglesa sejam ensinadas nas escolas capixabas. Assim, sobretudo as crianças de escolas públicas estão condicionadas a aprenderem unicamente o inglês como língua estrangeira, salvo no caso do italiano em algumas cidades no interior do estado.

Ao nos depararmos com as legislações vigentes sobre Educação, observamos que o ensino de línguas estrangeiras é pouco promovido para crianças, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. Tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I, não há preocupação com o ensino de idiomas nos documentos oficiais.

3 O ensino de LEC nos currículos dos cursos de Letras da UFES

Os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras da UFES vigentes atualmente foram idealizados no início dos anos 2000 e implementados a partir de 2006.³ Ao analisar as

³ Todas as licenciaturas em Letras da UFES tiveram seus currículos atualizados e há previsão de implementação

matrizes curriculares, constatamos que não há nenhuma disciplina específica sobre LEC. Tem-se apenas disciplinas do campo de ensino-aprendizagem de LE que, pelo caráter generalista da ementa, poderiam permear o tema.

No entanto, como o assunto não consta especificamente na ementa das disciplinas, a inserção daquele conteúdo acaba por ficar sob responsabilidade do professor, o que não assegura sua abordagem. O docente, por sua vez, acaba não trazendo LEC para sala de aula por duas razões: a primeira é porque, na maioria das vezes, ele próprio não teve essa formação; a segunda deve-se ao fato de que não é uma proposta do curso formar profissionais capacitados para lidar com o público infantil.

Embora os cursos não prevejam a formação de professores de LEC, sabemos que alguns dos egressos dos cursos de Letras da UFES atuam como professores de idiomas para crianças na rede privada, seja no ensino regular, seja em cursos livres. Assim, observa-se uma lacuna na formação de docentes frente a um mercado de trabalho que, ao que tudo indica, parece ser crescente, uma vez que a demanda por saber uma língua estrangeira surge cada vez mais cedo na vida dos cidadãos.

Considerando esse contexto, decidimos realizar uma pesquisa junto aos alunos de graduação de todas as licenciaturas da UFES que contemplam uma LE, no intuito de estudar (1) se eles, futuros professores de idiomas, veem a necessidade de serem preparados para lidar com o público infantil; (2) se visualizam o assunto ser tratado de alguma forma durante seu percurso formativo e (3) se percebem LEC como uma possibilidade de atuação no mercado de trabalho.

4 Percepções dos alunos sobre o ensino de LEC

Buscando responder às questões levantadas anteriormente, desenvolvemos uma pesquisa de caráter híbrido, ou seja, composta por uma fase quantitativa e outra qualitativa. Os dados numéricos foram gerados a partir de um questionário *on-line* (*Google Forms*) anônimo e de participação livre, com 18 perguntas, sendo 17 fechadas e uma aberta.

O questionário foi composto das seguintes questões: 1) Qual o seu curso?; 2) Em qual período você está?; 3) Sexo?; 4) Qual a sua idade?; 5) Você já pensou em dar aula de LE para crianças?; 6) Se sim, para qual faixa etária?; 7) Você tem/teve experiência em dar aulas de LE para crianças?; 8) Onde você tem/teve experiência com LEC?; 9) Você acha que a graduação te prepara para dar aulas de LE para crianças?; 10) O seu curso oferece alguma

de novas matrizes curriculares a partir de 2021.

disciplina voltada para o ensino de LEC?; 11) O assunto LEC é abordado de alguma forma no seu curso de graduação? De que maneira?; 12) Quais seriam, na sua perspectiva, os pontos positivos de se dar aula de LE para crianças?; 13) Quais seriam, na sua perspectiva, os pontos negativos de se dar aula de LE para crianças?; 14) Você acha que existe um mercado de trabalho para o ensino de LEC?; 15) Quais os possíveis campos de trabalho para o ensino de LEC?; 16) De acordo com a sua percepção, marque em que medida os idiomas abaixo são procurados quando se trata de LEC ([] alemão, [] espanhol, [] francês, [] inglês [] italiano); 17) Você gostaria de se aprofundar nas pesquisas de LEC? e 18) O que você acha que o seu curso poderia oferecer em relação ao ensino de LEC?

A pesquisa quantitativa talvez não seja a mais adequada para constatar as percepções dos alunos acerca de sua própria formação. Contudo, os resultados obtidos a partir de dados numéricos podem funcionar como indicadores que nos levem a refletir sobre LEC nos currículos e seus desdobramentos.

Nossa amostragem contou com 55 respostas ao questionário proposto, divididos da seguinte maneira: 43,6% (Letras - Inglês); 27,3% (Português/Espanhol); 10,9% (Português/Francês); 10,9% (Letras - Italiano EaD) e 7,3% (Português/Italiano). Quase 60% dos alunos que responderam ao questionário estão matriculados entre o primeiro e o terceiro período da graduação, o que indica que as respostas obtidas, em sua maioria, representam percepções de alunos ingressantes.

Observa-se que 85,5% dos alunos que responderam ao questionário já pensaram em dar aula para crianças, sendo que 58,2% desse percentual considerou dar aulas para crianças de 7 a 10 anos de idade, ou seja, a faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental I.

A seguir, apresentaremos perguntas do questionário, com seus respectivos gráficos percentuais, que ilustram pontos importantes para a nossa reflexão. Dividimos nossa análise em três partes: 1) Experiências com LEC; 2) Currículo e formação em LEC e 3) Mercado de trabalho.

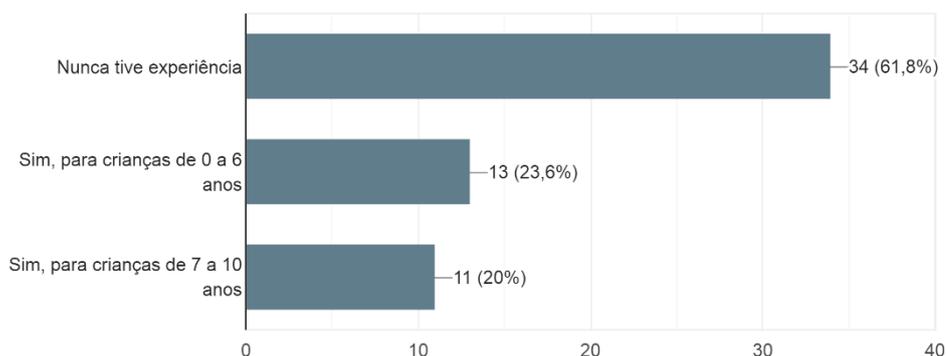
5 Das experiências didáticas com LEC

Os gráficos a seguir ilustram as experiências dos alunos com LEC, considerando a faixa etária e os locais de atuação.

Gráfico 1 - Experiência com LEC (faixa etária)

Você Tem/teve experiência em dar aulas de LE para crianças (LEC)?

55 respostas

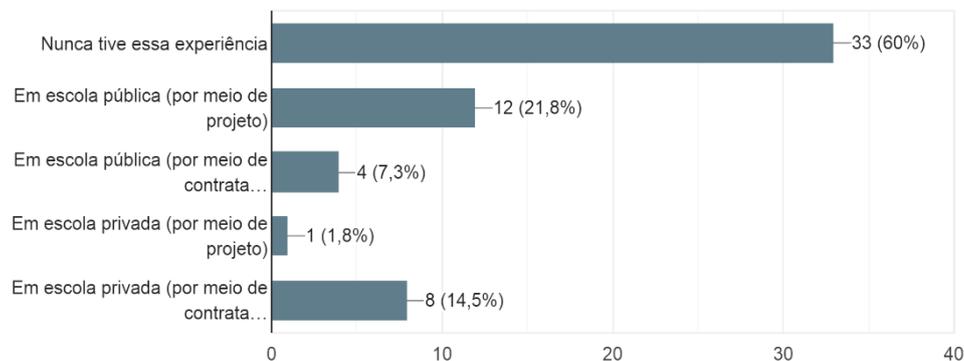


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

Gráfico 2 – Experiência com LEC (local de atuação)

Onde você tem/teve experiência com LEC?

55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

A partir das questões acima, podemos perceber que 61,8% dos alunos que responderam ao questionário declararam que nunca tiveram experiência com LEC, contra

43,6%. Dos 43,6% que deram aulas de LEC, 23,6% trabalharam com crianças de 0 a 6 anos de idade e 20% trabalharam com crianças de 7 a 10 anos de idade. Deduzimos, assim, que 5,4% do montante que já teve experiência com LEC trabalhou tanto com a Educação Infantil quanto com crianças acima de 7 anos de idade.

O baixo índice de experiência didática não surpreende, uma vez que o público alvo da pesquisa é formado por graduandos ainda em período de formação. Em sua maioria, eles não tiveram qualquer experiência didática, especialmente os alunos dos primeiros períodos, que ainda não realizam estágios, sejam eles obrigatórios ou não.

É importante ressaltar que uma parcela considerável relativa ao ensino de LE com crianças nas escolas públicas só acontece por meio de projetos promovidos, em sua maioria, pela Universidade ou em parceria com ela. Isso demonstra que, embora o foco dos cursos de Letras não seja voltado para a formação de professores para atuarem com crianças, a instituição consegue estabelecer parcerias e desempenhar seu papel social, devolvendo à comunidade o investimento que lhe fora conferido, por meio de ações que impactam a Educação Básica, a exemplo do projeto “Línguas e culturas na escola” (PORSETTE et al., 2019).

Um outro elemento a ser discutido tem a ver com a diferença de investimento na área entre o setor público e o privado. Enquanto o ensino de LEC na escola pública é contemplado somente por meio de projetos isolados e pontuais, a escola privada prefere contratar professores para ensinar idioma a um grupo de crianças. Isso tem a ver com uma perspectiva mercadológica diante da língua estrangeira, que se configura como um produto que valoriza o ensino proporcionado pela empresa. Tal perspectiva está atrelada à ideia de que quanto mais cedo se aprende uma língua, melhor será para o futuro das crianças em termos de sucesso profissional (PARMA, 2013; GARCIA, 2011; LORDELO; CARVALHO, 2003).

Especialmente a partir de 2009, com a abertura do Centro de Ensino de Idiomas do Estado do Espírito Santo (CEI), percebemos que há certa preocupação no setor público com a importância da língua estrangeira na formação educacional e profissional dos jovens capixabas. No entanto, não se trata de uma política pública abrangente, uma vez que essa iniciativa ainda se restringe a um número reduzido de alunos do Ensino Médio.

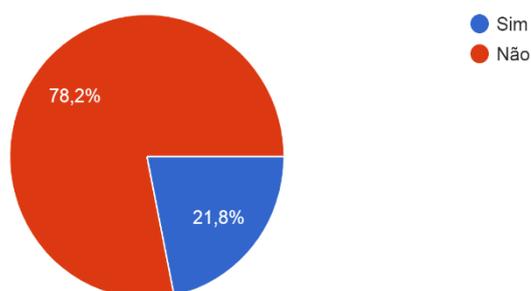
6 Da formação e da organização curricular dos cursos de Letras da UFES

Os gráficos abaixo demonstram algumas das percepções dos alunos sobre a presença de LEC na sua formação.

Gráfico 3 – Graduação e LEC (percepção dos alunos)

Você acha que a graduação te prepara para dar aulas de Língua Estrangeira para crianças (LEC)?

55 respostas

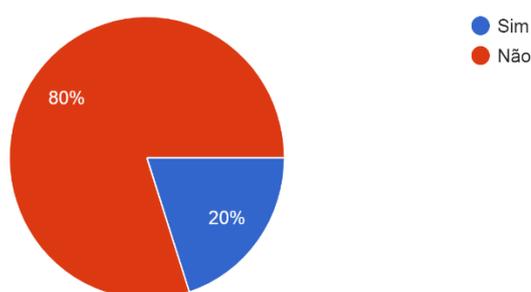


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

Gráfico 4 – Graduação e LEC (currículo)

O seu curso oferece alguma disciplina voltada para o ensino de língua estrangeira para crianças (LEC)?

55 respostas

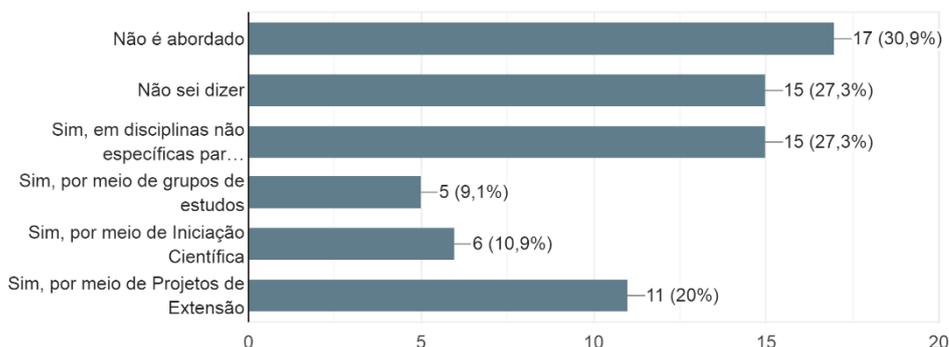


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

Gráfico 5 – Iniciativas voltadas para LEC na UFES

O assunto "Língua estrangeira para crianças" é abordado de alguma forma no seu curso de graduação? De que (quais) maneira(s)?

55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

As respostas são bastante significativas, porque mostram que a maioria dos alunos (78,2%) acredita que o curso de graduação não prepara para o trabalho com LEC, nem oferece disciplinas específicas sobre esse conteúdo. Porém, o assunto não é totalmente ausente da graduação, posto que algumas disciplinas não específicas abordam o tema, além de outras ações como projetos de pesquisa, de extensão e grupos de estudos.

Por um lado, o fato de a percepção dos alunos ser de que a graduação não os prepara para lidar com LEC na vida profissional diz respeito à falta de disciplinas voltadas especificamente para tal conteúdo, o que já foi demonstrado neste artigo, quando da apresentação dos currículos.

Por outro lado, o fato de eles afirmarem que não são preparados, mas indicarem a existência de grupos de estudos e de projetos de pesquisa e extensão sobre LEC aponta para certa visão conteudística e bastante centrada no elemento “sala de aula”. Ou seja, os alunos parecem não compreender que a transmissão de saberes num curso de graduação transcende à perspectiva burocrática da unidade disciplinar que, não raro, visa o depósito de conteúdo.

Em outras palavras, LEC não é um assunto abordado de forma detida em disciplina própria em nenhum dos currículos dos cursos de Letras da UFES, entretanto, presentifica-se em ações outras, como grupos de estudos, projetos de extensão ou, eventualmente, em disciplinas voltadas para o ensino de línguas. As respostas indicam que os estudantes

percebem como ausência os conteúdos que não estão presentes especificamente em unidades disciplinares dos currículos.

Tal percepção dos estudantes levanta uma discussão maior sobre a forma como o saber é comumente transmitido em nossa sociedade, o que é refletido na organização curricular dos cursos. Essa discussão não é objeto deste artigo, nem poderá ser levada muito mais adiante aqui. Contudo, vale um comentário a respeito da transmissão de conhecimento e da fragmentação dos currículos, no intuito de ensejar possíveis reflexões acerca da formação de professores para o ensino de LEC.

Na falta de disciplinas específicas, os professores revelam-se os principais responsáveis por promover o ensino de LEC, movidos não por uma imposição curricular, mas por suas concepções e interesses de pesquisa. Nesse sentido, recorreremos à leitura de António Nóvoa (1994, p. 26), quando afirma:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação [...].

Assim, o trabalho docente é fundamental para fazer face ao desafio de ultrapassar as barreiras da disciplinaridade e criar espaços de transmissão de saber propícios a formar professores capazes de lidar com o ensino de LEC. Na UFES, apontam as respostas ao nosso questionário, há iniciativas de docentes que se valem de espaços acadêmicos diversos no intuito de acrescentar o tema LEC à formação dos futuros professores de línguas.

Uma ressalva a ser levantada diante desta realidade é que deixar certos conteúdos a cargo das ideologias, interesses e mundividências pessoais dos docentes é um fator de risco, à medida que não garante o ensino de determinados assuntos. Outrossim, os saberes a serem transmitidos aos alunos deve partir de uma decisão institucional, a partir de discussões democráticas e consolidadas sobre a elaboração do percurso curricular.

É possível que a oferta de disciplinas para o ensino de LEC tenha um efeito positivo junto aos cursos de Letras da UFES, no sentido de se demarcar um lugar e fazer com que os alunos sintam que tal conhecimento é contemplado objetivamente nos currículos e na realidade da sala de aula. Contudo, observa-se que não apenas a disciplina acadêmica cumpre tal função, uma vez que se vem divulgando e fomentando a área junto aos alunos de Letras da UFES por meio de outras iniciativas para além das aulas.

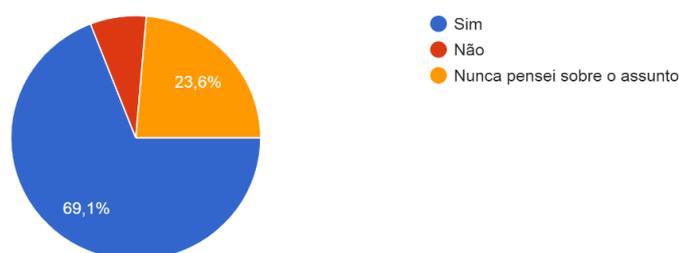
O gráfico 6 também merece atenção, por indicar que um número expressivo de graduandos está interessado pelo tema, o que possibilita a realização de projetos, ainda que

pontuais. Além disso, caso lhes fossem oferecidas mais oportunidades de aprendizado em ensino de LEC, muitos deles seriam beneficiados:

Gráfico 6 – Interesse por pesquisas sobre LEC

Você gostaria de se aprofundar nas pesquisas de língua estrangeira para crianças (LEC)?

55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

É nítido que há interesse pelo aprofundamento na área de LEC (Gráfico 6). Contudo, os estudantes sentem que o assunto não é contemplado — pelo menos de modo suficiente — em seus cursos de Graduação (Gráficos 4 e 5) e demonstraram insegurança ao se vislumbrarem atuando como professores de LEC (Gráficos 3). Ao que parece, eles acreditam que a segurança para uma futura atuação profissional na área de LEC se dá, principalmente, por meio de disciplinas específicas sobre o assunto, que transcendem o conhecimento linguístico e metalinguístico.

Para Tardif (2013, p. 120), “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. Esta é a percepção dos estudantes, isto é, eles sentem que o saber linguístico é necessário, mas não suficiente para lidarem com esse público e suas especificidades, e ressentem a falta de disciplinas que, em tese, os prepararia para esse fazer.

Ressaltamos que a preocupação dos respondentes é válida, visto que professores que atuam com LEC, necessariamente, precisam se atentar para os objetivos do ensino, metodologias e formas de avaliação diferenciados quando comparados com o público-alvo com que o profissional graduado em Letras irá, tradicionalmente, se deparar (ROCHA, 2006, 2007; SANTOS, 2005).

7 Das perspectivas de atuação no mercado de trabalho

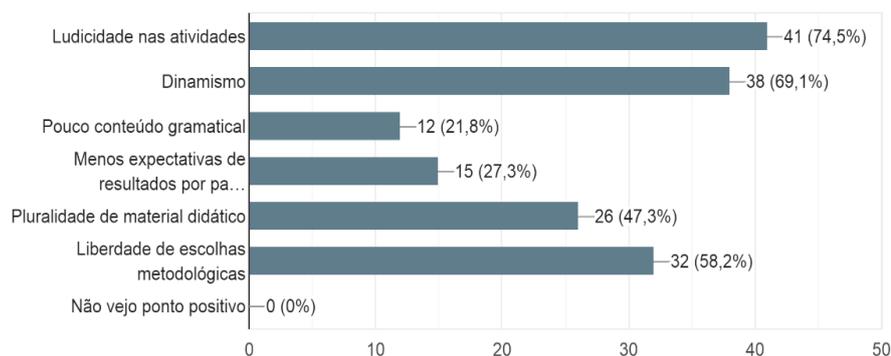
Se os alunos sentem que não são preparados na graduação para lidar com o ensino de LEC, algumas outras questões surgem em nosso horizonte: eles encaram a área como uma possibilidade real de atuação profissional? Eles já foram levados a pensar sobre o assunto em algum momento do seu percurso formativo? É algo que eles consideram fazer como egressos dos cursos de Letras?

As respostas ao questionário nos dão pistas sobre o perfil desses alunos e suas projeções para o futuro como professores.

Gráfico 7 – Perspectivas dos alunos sobre LEC (pontos positivos)

Qual(is) seriam, na sua perspectiva, os pontos positivos de se dar aula de LE para crianças (LEC)?

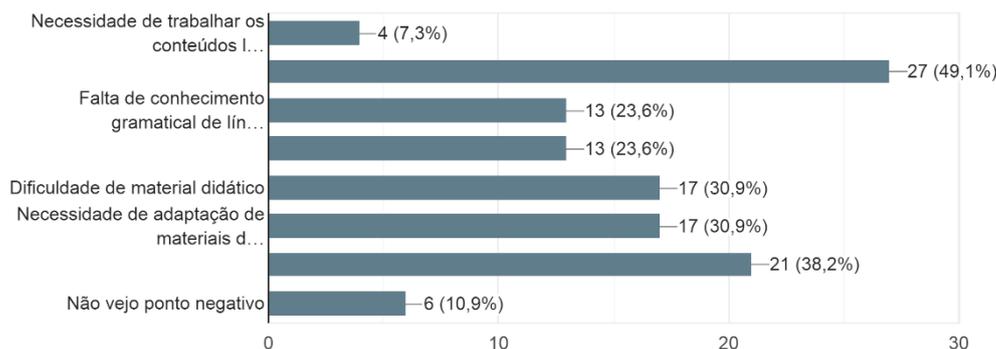
55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

Gráfico 8 – Perspectivas dos alunos sobre LEC :pontos negativos
Qual(is) seriam, na sua perspectiva, os pontos negativos de se dar aula de
LE para crianças?

55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

Todos os respondentes do questionário enxergaram pontos positivos em ser professor de idiomas para crianças. A ludicidade e o dinamismo ocupam os primeiros lugares, seguidos pela liberdade de escolha metodológica e pela pluralidade de materiais didáticos, respectivamente. A minoria vê como positivas as poucas expectativas dos alunos em relação ao aprendizado da língua e o pouco conteúdo gramatical.

Por sua vez, 10,9 % deles não viu pontos negativos em se dar aulas de LEC, isto é, quase 90% deles observam tanto vantagens, quanto desvantagens nesse fazer. Entre as desvantagens listadas, quase 50% deles apontam para a falta de concentração das crianças.

Isso nos faz depreender que os graduandos parecem possuir um modelo tradicional de ensino de línguas estrangeiras, em que os professores expõem o conteúdo e os alunos, passivamente, recebem as informações. Ou, pelo menos, que os graduandos são inseguros quanto a lidar com crianças e seus modos específicos de aprendizagem e interação em sala de aula.

As respostas à última questão do questionário são bastante reveladoras nesse sentido. Ao serem indagados sobre os aportes que o curso de graduação poderia lhes oferecer no tocante a prepará-los para lidarem com o ensino de LEC, muitos deles afirmam que seria necessária a aprendizagem de uma metodologia própria, direcionada para professores que desejam atuar com LEC.

Em suas palavras, eles colocam a didática como algo essencial na formação de professores capacitados para ensinar LEC, como podemos constatar a partir das respostas abaixo:

Pergunta: O que você acha que o seu curso poderia oferecer em relação ao ensino de LE para crianças?

Resposta 1: Metodologia de ensino.

Resposta 2: O curso poderia oferecer disciplina que abordasse propostas metodológicas do ensino de LEC.

Resposta 3: Didática e dinamismo no aprendizado.

Resposta 4: Mais didática. Matérias específicas de metodologia didática voltada a esse público; Laboratórios de desenvolvimento de aulas de idiomas baseadas nesse público.

Resposta 5: Pelo menos uma matéria, não necessariamente uma disciplina, que aborda a metodologia de ensino para crianças, pois com crianças mais novas precisamos estimular não só a língua mas a coordenação motora, raciocínio lógico e precisamos de conteúdos que possam nos ensinar como passar isso para eles. E como abordar as matérias de um jeito lúdico, que façam eles realmente aprender de uma forma legal, pois apesar do interesse em dar aula pra crianças, nós precisamos saber como fazer isso da forma correta.

Resposta 6: Aulas específicas sobre a experiência e sobre métodos específicos de trabalho com crianças.

Resposta 7: Didáticas específicas relacionadas a esse assunto.

Resposta 8: Metodologia.

Resposta 9: Metodologia e material adequado para este público.

Resposta 10: Sinceramente eu não sei. Às vezes acho que a questão didática não é suficiente nem para o ensino de adolescentes e adultos, quem dirá para crianças.

Assim, os próprios alunos são cientes de que não é o público que deve se adequar à metodologia de ensino, mas os professores, como especialistas da área, que devem saber diagnosticar a melhor maneira de se abordar a disciplina diante dos mais variados públicos. Entretanto, sentem que o curso de Letras, tal qual está formatado, não os capacita para o mercado de trabalho relativo a LEC.

O assunto “concentração”, apontado por eles como um dos fatores negativos do ensino de LEC, tem sido bastante debatido pelos especialistas em metodologias de ensino de

várias áreas. Rocha (2007, p. 282) afirma que há uma diferença entre o aprendiz adulto e a criança:

O foco de atenção da criança é espontâneo e periférico, enquanto o adulto consegue conscientemente focar sua atenção nas formas da língua. É por esta razão, principalmente [...] Brown (2001) prossegue enfatizando, no entanto, que o adulto é mais bem sucedido que a criança em muitos aspectos, podendo-se citar a maior capacidade do mesmo em reter informações, em utilizar processos dedutivos e abstratos e em lidar com regras e conceitos abstratos. [...] O mesmo [...] não acontece, necessariamente, com o adulto, o qual possui uma capacidade maior de concentração, adapta-se melhor a atividades descontextualizadas e apresenta uma necessidade menor de variação de atividades. Por outro lado, é interessante ressaltar que a criança é, geralmente, espontânea, curiosa e desinibida [...], o que a favorece no que se refere à aprendizagem de uma LE.

Não pretendemos avançar nessa discussão. Contudo, cremos que valha a pena tecer um comentário sobre a distinção entre a concentração dos adultos e das crianças e seus impactos no aprendizado de LE, afirmada por Rocha (2007): em nossa prática cotidiana, com o ensino de LE para adultos (gerações Y e Z), perguntamo-nos continuamente sobre a falta de capacidade de concentração das novas gerações, fruto de uma sociedade cada vez mais dependente de novas tecnologias, que têm interferido nos modos de se ensinar LE.

As novas metodologias de ensino, atentas a esse novo contexto e perfil, têm proporcionado o advento de ferramentas que dialogam com um público mais autônomo, mais dinâmico, mais disperso e mais pragmático, isto é, focado em resultados mais imediatos. Trata-se de um público que já não é mais envolvido unicamente pelo livro didático, nem pela relação professor-aluno, marcada na passividade e na transferência unilateral de conhecimento.

Nesse sentido, é importante inserir na formação de professores de LE reflexões sobre metodologias ativas que promovam, segundo Filatro e Cavalcanti (2018), a integração e articulação interdisciplinar entre teoria e prática, com vistas a colocar em evidência a relação aprendiz-mundo, gerando produção colaborativa de conhecimentos e o protagonismo discente.

A marca inerente do novo perfil do professor que decide lidar com o público infantil é a dinamicidade, que, por sua vez, exige um ensino também dinâmico:

A dinamicidade proporcionada pela diversidade de atividades cria condições para uma prática transdisciplinar e transversal, na qual sujeitos e objeto se relacionam em diferentes níveis de realidade. Essa variação, além do enriquecimento linguístico já abordado acima, permite explorar uma série de competências que possibilitam o desenvolvimento pleno da criança. O aprendizado de uma LE e da língua de uma forma geral, não acontece de modo desvinculado do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo da criança. Vincular esses dois processos é inevitável, pois a língua é veicular [...]. (KUYUMJIAN, 2015, p. 83).

Fica evidente, portanto, que a nova característica do professor de língua estrangeira deve ser discutida na graduação, de modo que os futuros profissionais saibam lidar com essa questão, compreendendo que não apenas em LEC a falta de concentração na sala de aula configura-se um desafio, mas em todos os âmbitos em que ele possa atuar.

Outro dado que chama a atenção diz respeito à dificuldade de material didático e necessidade de adaptação de materiais didáticos. Grande parte das respostas apontou que essas são desvantagens importantes do ensino de LEC. Ao que tudo indica, eles têm consciência de que há escassez de materiais didáticos e, além disso, não se sentem aptos a elaborar os próprios materiais de ensino.

Obviamente, a elaboração de materiais configura-se como uma função inerente à atuação do professor. Os manuais tendem a facilitar e a orientar a prática docente, mas nunca exoneram o professor da necessidade de, ele próprio, ser autor de sua aula e o único capaz de avaliar as necessidades de adaptações e complementações do livro didático, tendo em vista a realidade dos alunos sob sua responsabilidade.

Para Ticks (2003, p. 1), o “professor de línguas precisa pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence”. Ideia reforçada por Lopes (2009, p. 2), quando afirma:

A questão central era que cada vez mais percebíamos que o conteúdo do material [didático] parecia não ser compatível com a realidade dos alunos que recebíamos, e que esse conteúdo não os preparava diretamente nem para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, nem para compreensão escrita nos testes de Vestibular. [...] as constantes modificações e adaptações levavam ao abandono do livro didático e apontavam para a elaboração de unidades didáticas, para o ensino-aprendizagem de inglês, que fossem mais compatíveis com as necessidades e expectativas de nossos alunos.

Em princípio, chama atenção que os graduandos vejam a elaboração de materiais didáticos como algo negativo. Por um lado, tal perspectiva tem a ver com o fato de que ainda não se conscientizaram de que a produção de materiais é inerente à prática docente, seja qual for o público de alunos em foco. Por outro lado, essa visão negativa está ligada à realidade dos professores de LEC que não ensinam o inglês, dado que é bastante precário o mercado editorial para o público infantil nos idiomas menos promovidos. Isso leva, na maioria das vezes, aquele professor a criar suas atividades integralmente.

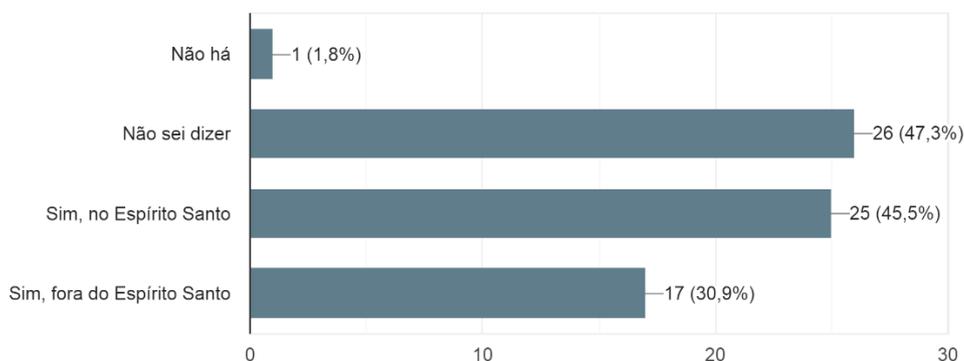
Essa questão nos remete ao fato de que os cursos de graduação precisam abarcar esse ponto, tanto nas disciplinas relativas à sua dimensão prática, quanto nos estágios supervisionados de língua estrangeira, de modo que os graduandos não se sintam inseguros e despreparados para enfrentar essa realidade.

Outro dado interessante da pesquisa junto aos alunos dos cursos de Letras tem a ver com suas perspectivas sobre a existência de um mercado de trabalho, expostas nos gráficos 9 e 10:

Gráfico 9 – Mercado de trabalho com LEC (percepção dos alunos)

Você acha que existe um mercado de trabalho para ensino de língua estrangeira para crianças?

55 respostas

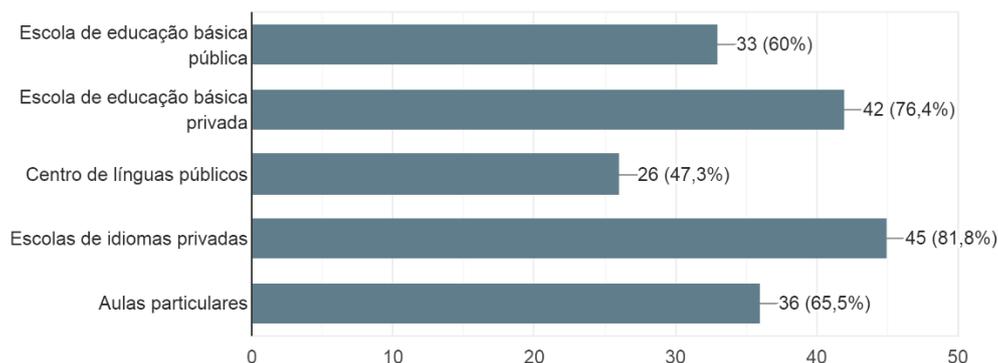


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

Gráfico 10 – Campos de trabalho com LEC: percepção dos alunos

Qual(is) o(s) possível(is) campo(s) de trabalho para o ensino de LE para crianças (LEC)?

55 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados obtidos em questionário online

O gráfico 9 ilustra algo interessante: metade do alunado desconhece o mercado de trabalho em LEC no Espírito Santo. Alguns alunos afirmaram que não há mercado para LEC (1,8%) e outros não sabem dizer se há campo de trabalho (47,3%). Ao serem questionados sobre os campos de atuação, grande parte apontou que na iniciativa privada, há campo de trabalho em LEC (Gráfico 10). Desta feita, os alunos de Letras da UFES percebem que o setor privado utiliza o ensino de LEC como um elemento mercadologicamente positivo, uma vez que a oferta de línguas estrangeiras acaba funcionando como um atrativo estratégico no intuito de captar um público de clientes.

Tal percepção é corroborada oficialmente pelo MEC. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020):

O crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada [...]. Contemporaneamente, o crescimento da demanda e oferta pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser observado a partir do Censo Escolar de 2018. As estimativas eram de que 3% das escolas privadas ofereciam algum tipo de educação bilíngue/plurilíngue.

É importante ressaltar, a partir do Gráfico 10, que os participantes veem potencialidades no setor público. Por exemplo, quando apontam os Centros de Línguas públicos como uma possível alternativa de atuação, muito embora os CL existentes no estado tenham como público-alvo, atualmente, alunos a partir de 15 anos de idade. Ao analisar o contexto capixaba, é marcante a diferença entre as escolas públicas e privadas no ensino de LEC. As respostas ao questionário indicam que os graduandos percebem essa realidade e anseiam por iniciativas do poder público que se voltem à área em forma de projetos nas escolas públicas e nos centros de idiomas existentes.

Dessa forma, os alunos de Letras consideram que o setor público poderia exercer um papel preponderante no sentido de fomentar o ensino de LEC, criando políticas públicas para o desenvolvimento da pluralidade linguística como forma de promoção da cidadania. Em outros termos,

[...] é preciso garantir que as já 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. (BRASIL, 2020, online)

Conclusão

Com essa pesquisa, tivemos a intenção de compreender um pouco mais sobre o ensino de LEC no contexto dos cursos de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), isto é, (1) se há a inserção desse conteúdo nos currículos das licenciaturas; (2) se há algum trabalho em prol da transmissão desse conhecimento no âmbito da graduação; (3) se há interesse e/ou conhecimento desse campo de atuação por parte do alunado; e (4) se os graduandos veem perspectivas de trabalho na área.

Para tanto, elaboramos uma pesquisa em forma de questionário *on-line*, a fim de determinar aspectos do perfil do alunado (sexo, faixa etária e curso ao qual estão vinculados) e identificar se observam a presença de LEC tanto em seu percurso formativo, quanto em termos de perspectivas de trabalho como egressos dos cursos de Letras.

As respostas foram significativas no sentido de proporcionar reflexões sobre o currículo e a formação de professores aptos a lidar com LEC, além do mercado de trabalho no contexto do Espírito Santo. Igualmente, foi possível identificar que existe interesse pela área, especialmente porque o setor privado vem apresentando cada vez mais tal demanda.

Ao preconizar que a licenciatura em Pedagogia seja voltada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I, e que as demais licenciaturas sejam responsáveis pela formação de professores para adolescentes e jovens, a legislação instaura, dessa forma, uma dificuldade em se formar professores de idiomas para crianças.

Isto é, não há legalmente a previsão de formação de professores especificamente para o ensino de LE para a Educação Infantil, nem para o Ensino Fundamental I, porque os cursos de Pedagogia não contemplam a formação para o ensino de línguas estrangeiras, e as licenciaturas em Letras, por sua vez, não contemplam o ensino para crianças menores de 11 anos. Assim, parece haver um descompasso entre a legislação vigente, a formação de profissionais e os anseios do mercado.

Mais que uma demanda puramente mercadológica, pesquisadores e profissionais da área têm pensado o ensino de LEC como uma perspectiva singular na promoção da cidadania e da construção de subjetividades. Assim como Kawachi-Furlan e Rosa (2020, p. 18), acreditamos

[...] no potencial dessa área em formar professores que estejam comprometidos com a educação linguística das crianças, para que o propósito educativo de sensibilização linguística seja a apreciação das diferenças [...] e a valorização da criança e do seu contexto, respeitando suas características cognitivas, afetivas, sociais, físicas e emocionais.

Referências

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. 2020. Disponível em: https://educacaobilingue.com/wp-content/uploads/2020/09/Parecer-CNE_CEB-02_2020.pdf. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. *Currículo do Espírito Santo para o Ensino Fundamental*. 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf . Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. 1v.: il. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencial-curricular-nacional-educacao-infantil-pref-limeira-sp.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 23 ago. 2019.

FILATRO A., CAVALCANTI, C. *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018.

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

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, v. 1, n. 1, p.21-34. jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191/3424>. Acesso em: 23 jul. 2020.

KUYUMJIAN, Naraina de Melo Martins. O ensino do francês como língua estrangeira para crianças: uma sequência didática. *Revista Entrelinhas*, v. 9. n. 1, p. 74-90, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/9410/4870>. Acesso em: 23 jul. 2020.

LOPES, Rubens Fernando de Souza. *A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC). São Paulo: 2009.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 2, p. 14-21, jun. 2003.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1994.

PARMA, Alan Febráio. *Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do “quanto mais cedo melhor”*. 2013. 168 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

PORSETTE, Igor; PAIXÃO, Grace; LANIS, Claudia; KAWACHI-FULAN, Claudia. O Projeto Línguas e Culturas na Escola: Apresentação e Desdobramentos. *Revista Guará*, n. 12, p. 29-42, 2019. Disponível em: <https://periodicos.UFES.br/guara/article/view/21169/4> . Acesso em: 23 jul. 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1a a 4a séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p.1-34.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 23 n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005. Acesso em: 19 fev. 2020.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas series iniciais: quantoantes melhor?* 2005. Dissertação (Mestrado em Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TICKS, Luciane Kirchof. O livro didático de língua inglesa: concepções de linguagem e de ensino. *Linguagens & Cidadania*, v. 5, n. 1, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/29188>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GRACE ALVES DA PAIXÃO

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta de Língua e Literatura Francesa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/5488151438890189

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2605-2840>

E-mail: grace.paixao@ufes.br

IGOR PORSETTE

Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/8376636306036786

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4846-5723>

E-mail: igor.porsette@ufes.br



O que tem sido vendido na educação bilíngue? Um levantamento sobre escolas bilíngues português-inglês em Anápolis (GO)

What is being sold in bilingual education? A survey about Portuguese-English bilingual schools in Anápolis (GO)

*Ana Carolina Alves Assis Graciano**, *Viviane Pires Viana Silvestre**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um mapeamento do que tem sido vendido como educação bilíngue português-inglês na cidade de Anápolis-GO, analisando as páginas eletrônicas das escolas encontradas na busca realizada. Por vezes, a educação bilíngue é tida como uma “mercadoria” (*commodity*), na qual há uma hegemonia do inglês como uma língua internacional e um objeto de desejo. Os resultados apontam para o fato de que as páginas eletrônicas são usadas como meio para a venda da “mercadoria” educação bilíngue na cidade de Anápolis, prometendo a aquisição de língua inglesa com diferentes tipos de programas de imersão e/ou como um atrativo para novos/as consumidores/as.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Escolas bilíngues. Língua Inglesa. Anápolis.

Abstract: This paper aims to present a mapping of what is being sold as Portuguese-English bilingual education in the city of Anápolis-GO, analyzing the schools' websites. Bilingual education is often seen as a “commodity”, in which there is an English hegemony as an international language and an object of desire. The results point to the fact that the schools' websites are sometimes used as a means for selling the “commodity” bilingual education in the city of Anápolis, promising English language acquisition with different types of immersion programs, and/or as a teaser to attract new consumers.

Keywords: Bilingual education. Bilingual schools. English language. Anápolis.

Introdução

Estudos recentes mostram que escolas que se autodenominam bilíngues têm eclodido nas grandes cidades brasileiras (FORTES, 2016; MEGALI; LIBERALI, 2016; MEGALI, 2018). Nesse cenário, há uma hegemonia quanto às escolas bilíngues que ensinam a língua inglesa como segunda língua (L2¹), diferente da língua materna do/a estudante. Juntamente com esse crescimento expoente, novas concepções e perspectivas de educação bilíngue vão surgindo para atender às demandas específicas dos diferentes contextos brasileiros.

Mello (2010) defende que o termo “educação bilíngue” tem sido usado de forma abrangente, trazendo consigo a ideia de que os/as estudantes desse tipo de educação são expostos/as a um ensino em que uma língua diferente da língua materna é usada para instruí-los/as durante as aulas. Apesar de esta ser a principal concepção do termo, é cabível considerar os diversos tipos de educação bilíngue e de programas de imersão, diferenciando entre si quanto aos objetivos, à proporção de uso das línguas durante as aulas, às estratégias de ensino adotadas, entre outros aspectos que influenciam na formação dos/as discentes envolvidos/as. Estudos voltados à área da educação bilíngue (GENESEE, 1987; GARCÍA, 2009; MELLO, 2010; CAMARGO; MEGALE, 2015; FORTES, 2016; MEGALE; LIBERALI, 2016) evidenciam as diferenciações e mudanças que essa especificidade educacional sofrera com o passar dos anos.

Sendo assim, compreendendo a relevância dos estudos nesta área, sendo uma realidade educacional que mostra um crescimento considerável, optamos por analisar que educação bilíngue tem sido vendida na cidade de Anápolis-GO, por meio de um levantamento das escolas que se autodenominam bilíngues português-ínglês em consulta aos dados existentes nas páginas eletrônicas dessas escolas e de como cada uma vende a sua proposta de ensino bilíngue nesses espaços. De acordo com Megale e Liberali (2016), diversas escolas bilíngues têm sido abertas nas capitais do país e diversas escolas de ensino regular monolíngue têm adotado currículos bilíngues para serem nomeadas como tal “e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira que enxerga a educação bilíngue como uma vantagem para seus filhos” (MEGALE; LIBERALI, 2016, p. 12). O foco deste estudo, porém, é em uma cidade do interior e não em uma capital, o que ressalta a importância

¹ O termo L2 é entendido aqui na perspectiva do estudo de Mello (2005), sendo uma segunda língua aprendida pelo/a aluno/a e que não seria sua língua materna (primeira língua aprendida e identificada pelo grupo étnico-linguístico do qual faz parte).

deste trabalho para entender como esse processo tem ocorrido em regiões menos centralizadas.

O presente artigo é composto por quatro seções além desta introdutória. Na primeira, é apresentada a fundamentação teórica, com uma breve revisão bibliográfica sobre as escolas bilíngues “de prestígio” e a hegemonia da língua inglesa nesse cenário. A segunda seção apresenta um breve apanhado sobre a situação da educação bilíngue no Brasil, trazendo informações relevantes à análise e contextualizando a situação nacional da educação bilíngue. Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, bem como um apanhado sobre a cidade de Anápolis-GO. A quarta seção é composta pela análise do material empírico encontrado nas páginas eletrônicas de escolas autodenominadas bilíngues em Anápolis. Por último, finalizamos com algumas considerações procedentes do estudo.

1 Escolas bilíngues de prestígio e o *status* de hegemonia do inglês

As escolas bilíngues ditas “de prestígio” são instituições particulares que oferecem ensino bilíngue para um grupo seletivo da sociedade. De acordo com Mello (2005, p. 164), no contexto de seu estudo em uma escola de prestígio, “o aprendizado do inglês, por ser uma língua de reconhecido prestígio mundial, é visto pelas famílias como um meio de assegurar aos seus filhos sucesso acadêmico, profissional e econômico no futuro”.

A educação bilíngue de prestígio (ou de elite), de acordo com Megali e Liberali (2011, p. 58), é denominada assim “devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar estas escolas”. De modo geral, os valores cobrados nas mensalidades das escolas bilíngues de prestígio/ de elite tendem a ser bem mais elevados do que os cobrados por escolas regulares privadas não-bilíngues². Sobre as escolas bilíngues de prestígio, Moura (2009, p. 57-58) afirma que

[e]ssas escolas não são regulamentadas pelo Ministério da Educação como escolas bilíngues, e integram-se às escolas regulares monolíngues. No Ensino Fundamental seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais, e oferecem formação em língua portuguesa nas principais disciplinas. Geralmente oferecem uma carga horária maior para inserir a instrução na segunda língua e atender às exigências dos órgãos oficiais. Como na

² Para um estudo mais aprofundado quanto às mensalidades das escolas bilíngues, ver Moura (2009), subseção 2.3.4.

legislação brasileira a etapa de Educação Infantil não é obrigatória, as escolas de Educação Infantil bilíngues não precisam seguir a exigência de um currículo nacional mínimo, o que se reflete em uma maior heterogeneidade entre as escolas nessa etapa de ensino.

Se essas escolas não possuem regulamentação específica pelo Ministério da Educação³, por que esse interesse crescente em tais escolas? Quais são os pré-requisitos para uma escola ser considerada como bilíngue? São muitas as perguntas cabíveis a esse tipo de educação, mas para muitas delas ainda não há respostas.

Tomando como objeto de estudo neste trabalho a educação bilíngue português-inglês, temos a compreensão de que ela é tida como uma *commodity*, ou seja, uma “mercadoria”. Este termo é ressaltado pelo linguista Kachru (1998, p. 21), afirmando que o inglês tem um “imenso valor no mercado de línguas internacional”, e reforça a ideia da “economia do inglês”. O autor alerta para dois polos contrapostos de percepção da língua inglesa: de um lado, existiria uma suspeita quanto à língua, e, de outro, uma admiração. A partir dessa admiração que a língua inglesa passa a ser um “objeto de desejo”, e essa ideia seria evidenciada pelo número de escolas que ensinam inglês e dos diversos cursos disponíveis à população (JORDÃO, 2004). A autora ainda atenta para a ideia hegemônica de que o inglês seria a língua considerada como necessária para falar com o mundo. Até que ponto o inglês seria detentor de todo esse ônus de comunicação mundial?

Há uma hegemonia do inglês nas escolas bilíngues de elite brasileiras, já que a língua inglesa é tratada, por vezes, como objeto de desejo e detentor de poder para os/as que a dominam. Pennycook (2017) problematiza a imagem do inglês como uma “língua de comunicação internacional”, e sobre como o inglês está presente no mundo. Segundo o autor, essa imagem é uma invenção, fazendo com que muitas pessoas sejam iludidas com falsas promessas por algum ganho, além de excluir outras, favorecendo os/as que possuem este conhecimento linguístico. Como ressaltado por Fortes (2016, p. 120), para o pesquisador, seria necessário “desmitologizar” essa imagem sobre a língua inglesa.

2 Escolas bilíngues no Brasil: breve apanhado

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

³ O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), está construindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, com previsão de divulgação no primeiro semestre de 2020.

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no ano de 2017, o Brasil possui 184,1 mil escolas de educação básica, sendo que 21,7% são escolas da rede privada de educação: cerca de 40 mil escolas (BRASIL, 2018). Dentre essas 40 mil escolas, encontram-se as escolas que se autodenominam bilíngues⁴.

De acordo com Megale (2018), existem pelo menos cinco propostas de educação bilíngue vigentes no Brasil: a indígena (consta na LDB citada abaixo), para surdos (assegurada por lei), em contextos de imigração (pouco descrita e documentada), em contextos de fronteira (oficializada desde 2004 por iniciativa do Brasil e da Argentina), e as escolas bilíngues de elite (ainda sem legislação específica), cunho principal deste estudo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996, p. 51).

Trazemos esse trecho para evidenciar que essa é a única vez que a palavra “bilíngue” é encontrada nessa lei federal.

A Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEBI⁵) traz em sua página eletrônica informações sobre o que a organização define como bilíngue para que uma escola possa ser associada. Dentre essas informações, o tempo de carga horária para a Educação Infantil deve ter o mínimo de 75% da carga horária diária em outro idioma, que não seja o português. Para o Ensino Fundamental I, o tempo mínimo da carga horária diária em outro idioma deve ser de 1/3, e para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a carga horária mínima diária em outro idioma deve ser de 1/4. É válido lembrar que esse não é um regimento padrão a todas as escolas bilíngues, já que a OEBI é apenas uma organização que

⁴O resultado da pesquisa não traz especificamente uma estimativa do número de escolas bilíngues existentes no Brasil.

⁵ Não há uma organização deste tipo no estado de Goiás. Por isso, não há registro até o momento de um documento padrão e orientador quanto às exigências para a educação bilíngue português-ínglês em Goiás.

se encontra em São Paulo, e as informações acima não são leis vigentes em território nacional, tão pouco direcionadas como obrigações a uma escola bilíngue. Mesmo sem um documento nacional que oficializa a educação bilíngue português-inglês, vale ressaltar que toda escola regular em funcionamento no Brasil precisa estar dentro dos padrões do Ministério da Educação e suas exigências curriculares, e aquelas que se autodenominam bilíngues português-inglês estão incluídas nesse bojo.

Cabe ressaltar ainda que há vários tipos de programas que podem ser adotados pelas escolas bilíngues português-inglês. Mello (2010) apresenta um quadro com as características de cada programa, e uma adaptação desse quadro está incluída abaixo, sendo pertinente para a análise do material empírico deste estudo:

Quadro 1 – Variações dos programas de imersão

Tipos de programas	Instrução	Tempo de instrução L1/L2
Submersão (Americano)	L2	100% L2
Imersão (Americano)	L2 e L1 ⁶ usada para facilitar aquisição de conhecimentos	L2 usada na maior parte do tempo
Imersão total Imersão parcial Imersão tardia (Canadenses)	L1/L2 Língua e conteúdos	Variável: L2 (100%) do Jardim ao 2º ano L1 é incluída: a partir do 3º ou 5º ano
Imersão por herança linguística (Canadense)	L1/L2 Língua e conteúdos	Variável ao longo dos anos

Fonte: Adaptado de Mello (2010, p. 136)

Na próxima seção apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, bem como um apanhado sobre a cidade de Anápolis-GO, foco de nossa investigação.

⁶ L1 é primeira língua adquirida por um indivíduo, também denominada de “língua materna” (MELLO, 2005). Temos ciência das discussões mais recentes acerca dessas nomenclaturas (JORDÃO, 2014), porém optamos por manter os termos usados no referencial bibliográfico selecionado para a discussão que trazemos neste texto.

3 Percurso metodológico e o contexto histórico, social e econômico da cidade de Anápolis-GO

No presente estudo adotamos uma abordagem qualitativa-documental, em que foram considerados para análise os documentos (páginas eletrônicas) criados por cada instituição de educação que se autodenomina bilíngue na cidade de Anápolis-GO. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2007, p. 186), é impossível a desassociação quanto à interpretação do/a pesquisador/a durante a análise, filtrando o material empírico de pesquisa “através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico”. De acordo com as concepções de Cellard (2012, p. 295), o documento escrito é definido como “uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”, e destaca a importância de considerar o contexto no qual tais documentos foram produzidos e destinados: “uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental” (CELLARD, 2012, p. 300).

Em 31 de julho de 2019, a cidade de Anápolis completou 112 anos de sua emancipação, com uma população estimada para 2020 de 391.772 pessoas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁷. A partir de 1976, a cidade começou a ser um eixo econômico com a instalação do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA). De acordo com a Nota Técnica emitida pela Assembleia Legislativa de Goiás (GOIÁS, 2015, p. 2), Anápolis possui “um dos maiores polos industriais do estado de Goiás”, e fora apontada como “uma das vinte cidades brasileiras do futuro em razão de seu grande potencial logístico”. A cidade também possui um polo farmoquímico (o segundo maior do país). Diante desse quadro, é inegável que a cidade tenha se desenvolvido e gerado empregos à população, bem como o surgimento de novos investimentos e empresas, trazendo crescimento econômico.

Na esteira desse cenário econômico, as escolas privadas de prestígio são vistas como mercadoria (*commodity*), e procuram se destacar e/ou diferenciar-se de outras para que consigam mais clientes – os/as alunos/as e os/as responsáveis desses/as alunos/as. Propostas pedagógicas diferenciadas, professores/as altamente qualificados/as e espaço acolhedor são exemplos do que elas podem usar como elementos para suas propagandas com o objetivo de atrair o/a “cliente”, nesse caso específico, os/as responsáveis dos/as alunos/as.

Assim, a fim de conhecermos que educação bilíngue tem sido vendida na cidade de Anápolis - GO, realizamos em outubro de 2018, um levantamento das escolas que se autodenominam bilíngues na cidade, por meio de busca na internet pelos dados existentes

⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/panorama>. Acesso em: 22 set. 2019.

nas páginas eletrônicas dessas escolas. As páginas eletrônicas foram encontradas e selecionadas através de pesquisa ao site de buscas do Google, usando os descritores (termos-chave): “ensino bilíngue em Anápolis” e “escolas bilíngues em Anápolis”. Nessa pesquisa, encontramos três escolas (E1, E2 e E3⁸) que se autodenominam bilíngues na cidade e todas elas oferecem o produto de uma educação bilíngue em língua inglesa, ou seja, escolas bilíngues português-inglês.

Os aspectos escolhidos e observados para a análise das páginas eletrônicas foram oito: os *slogans* das escolas, as cores utilizadas nas páginas, os países mencionados, o tipo de educação bilíngue prometido por cada escola, os materiais oferecidos, informações sobre o número de discentes em cada turma, informações sobre o que é apresentado como diferencial de cada escola, e outras informações que foram consideradas relevantes para a análise. Todos esses oito fatores serão pontuados e analisados a partir dos dados encontrados nas páginas eletrônicas das escolas, que são de domínio público.

Na seção seguinte, trazemos a análise do material empírico selecionado nas páginas eletrônicas das escolas bilíngues português-inglês na cidade de Anápolis, considerando o ano de 2018.

4 O que tem sido vendido como educação bilíngue em Anápolis-GO

Esta seção é composta pela análise das páginas eletrônicas de três escolas que se autodenominam bilíngues português-inglês, como detalhado na seção anterior. Cada página eletrônica será analisada levando em consideração os oito fatores outrora mencionados na seção 3. Cabe ressaltar que duas dessas instituições escolares apresentam informações detalhadas em suas páginas eletrônicas sobre o que oferecem e outra apresenta apenas informações superficiais. Ao final, um quadro-síntese é apresentado contendo as principais considerações construídas neste estudo.

4.1. O ensino “verdadeiramente bilíngue” da E1

A primeira escola analisada, nomeada no presente artigo como E1, apresenta um

⁸ Escola 1, escola 2 e escola 3, respectivamente. A fim de preservar o anonimato, as escolas foram enumeradas aleatoriamente para identificação neste estudo.

slogan que diz: “Seus filhos aprendem aqui e levam pra vida toda”, anexado no topo da página eletrônica. A frase não sai do lugar e não desaparece em nenhum momento enquanto o/a “cliente” interessado/a navega pela página à procura de informações. As cores utilizadas são marcantes, tendo o vermelho como cor predominante, chamando a atenção aos títulos e imagens encontrados na página. O país mais mencionado no site é o Canadá, sendo mencionados também Irlanda, Nova Zelândia e Austrália (entre outros), devido a uma pesquisa sobre educação encontrada na página da escola.

O tipo de educação bilíngue prometido no site da E1 é o ensino por imersão. A escola informa em sua página eletrônica que nos anos iniciais (Educação Infantil) ocorre uma imersão completa no idioma de língua inglesa, e que para o Ensino Fundamental metade do programa⁹ é ministrado em inglês, em disciplinas como matemática e ciências. Foram encontradas informações de que as crianças se tornariam “bilíngues de verdade”, sendo capazes de utilizar tanto o português quanto o inglês nos diversos ambientes da E1. De acordo com o quadro 1, adaptado de Mello (2010), a escola oferece um ensino por imersão total, no modelo canadense de ensino bilíngue. A escola acredita que “bilinguismo é mais do que dominar uma segunda língua”, mas, sim, aprender a pensar em dois idiomas.

Os materiais oferecidos pela escola e informados na página eletrônica são: salas de aula amplas, estimulantes, acolhedoras, organizadas e repletas de materiais manipulativos e centros de aprendizagem (não trazendo maiores informações sobre o que seriam esses “materiais manipulativos e centros de aprendizagem”). A página eletrônica não traz informações sobre os livros que seriam usados, tendo apenas um *link* de direcionamento para a *store* (loja) da escola, onde os livros são vendidos; não são apresentadas informações sobre os livros antes da compra, apenas os valores de cada um. Não foram encontradas informações sobre o número de alunos/as que comporiam uma turma.

A página eletrônica da E1 possui outra frase chamativa, considerada também como um *slogan*: “O melhor ensino bilíngue do mundo”. Em nossa análise, entendemos que a propaganda de uma mercadoria como “o melhor do mundo” seria o diferencial para justificar a escolha da E1 como escola para o/a(s) filho/a(s). A E1 apresenta informações em sua página na qual promete fazer parte de um sistema educacional “verdadeiramente bilíngue”, capaz de desenvolver cidadãos/ãs não somente fluentes em uma L2, mas seus/suas alunos/as seriam possuidores de dois idiomas nativos. Essa promessa feita pela E1 aponta que seus/suas alunos/as teriam uma aquisição da língua inglesa tão significativa que esta passaria a ser como um idioma nativo para eles/as. Nessa esteira, Fortes (2016) apresenta uma discussão válida sobre a natividade, ou seja, sobre o que seria considerado um/a falante “nativo/a” ou um/a falante “não-nativo/a”. Segundo Pennycook (2012, p. 85, citado por FORTES, 2016, p.

⁹ Entendemos o termo “programa” aqui como o currículo utilizado pela E1.

237), o ser nativo seria apresentado como “uma categoria de habilidade linguística” e, nesse sentido, considerado como uma habilidade, a categoria pode ser alcançada por qualquer falante, e não apenas restrita a algum lugar determinado em que o/a falante nasceu. A partir dessa perspectiva, a ideia da natividade seria um mito, e alunos/as que nasceram em um país onde há a hegemonia do português, por exemplo, podem construir habilidade linguística em qualquer outra língua. No entanto, não temos material empírico da L1 suficiente para compreendermos como, de fato, a instituição entende e vende a ideia de natividade.

4.2 A E2 e seu ensino integral e bilíngue

Diferente da E1, a E2 não apresenta um *slogan* específico. A página que oferece as informações sobre o ensino bilíngue da escola tem por título “Ensino Integral Bilíngue”. As cores utilizadas na página são pouco chamativas, com apenas um detalhe no topo da página em azul, que não parece ter sido pensado para chamar a atenção do/a consumidor/a, tendo a cor branca como predominante. As informações estão dispostas em texto corrido, ou seja, compostas por título e explicação logo após, sem grandes elaborações quanto ao *design* da página eletrônica. Não foram encontradas menções de nomes de países falantes da língua inglesa. A E2 afirma que seu ensino envolve “falantes nativos do idioma”, mas não traz informações sobre quem seriam esses/as falantes ditos/as como nativos/as nem qual a ideia de natividade que a escola defende.

A E2 também afirma oferecer o tipo de educação bilíngue por imersão no idioma, assim como a E1. No entanto, o que a E2 apresenta como diferencial é o fato de ser chamada de “integral”. As aulas em língua inglesa acontecem no contraturno¹⁰, sendo ofertadas cinco aulas por dia, contando o horário da atividade física (três vezes por semana) e do estudo diário (em que professores/as e monitores/as ajudariam os/as alunos/as a fazer a tarefa do programa brasileiro). De acordo com o Quadro 1 e com as informações apresentadas na página eletrônica da escola, o tipo de educação bilíngue da E2 se assemelha ao modelo americano de imersão, no qual a L1 é usada para “facilitar a aquisição de conhecimentos”. O tempo de instrução da imersão de modelo americano é da L2 “usada na maior parte do tempo”. A E2 não deixa evidente em sua página eletrônica se o tempo de instrução em língua inglesa seria maior do que em língua portuguesa, pois a escola trabalha com a educação bilíngue no contraturno, em disparidade com a E1 e seu ensino de modelo canadense. Logo, a E2 não pertence a nenhum dos modelos de imersão em sua totalidade, de acordo com o Quadro 1, mas se assemelha ao programa de imersão de modelo americano. A nosso ver, isso

¹⁰ Entendido aqui como o turno diferente do turno onde o programa brasileiro da E2 é ministrado. Nesse caso específico, o turno em que o programa brasileiro é ministrado é o matutino; logo, o vespertino é o contraturno.

aponta para adequações locais feitas pela E2 para atender as especificidades do contexto de sua clientela.

Os materiais oferecidos pela E2 são voltados para aspectos interculturais: material de língua inglesa que direcionariam os/as professores/as no ensino da língua atrelado a um calendário de datas históricas e/ou comemorativas, tanto no Brasil quanto nos países falantes de língua inglesa. Não identificamos na página eletrônica da E2 como seriam essas “áreas interculturais”, nem que conceito de interculturalidade baliza essa caracterização. Tampouco encontramos informações sobre como as datas comemorativas são trabalhadas.

Quanto ao número de discentes por turma, diferentemente da E1, a E2 afirma que seria ideal que não houvesse mais do que 15 alunos em cada turma. A E2 acredita que o ensino de línguas deve acontecer com um número reduzido de alunos/as por turma, por necessitar de uma maior interação entre os/as envolvidos/as. Afirma, ainda, que, para um acompanhamento eficaz da aprendizagem, é preciso que a relação docente-discente seja de forte proximidade.

Entendemos que o diferencial da E2 se mostra evidente quando apresenta que a proposta de ser integral é inovadora, pioneira, ousada, e que essa mercadoria atenderia a necessidade de encontrar indivíduos bilíngues “que atendem às exigências do mercado globalizado”. Outra informação tida como relevante e apresentada na página é quanto às atividades propostas, que seriam direcionadas de várias formas (teatro, musicais e gincanas), de modo que os/as alunos/as teriam momentos de interatividade e diversão e aprenderiam de forma atrativa.

4.3 A obscuridade da educação bilíngue vendida pela E3

Entendemos que as informações fornecidas pela E3 são superficiais e foram encontrados em uma rede social (Facebook), ou seja, a escola não dispõe de uma página eletrônica institucional. Por ser de domínio público, no caso da conta aberta, a página da instituição na mencionada rede social é considerada neste artigo como fonte documental da escola.

As informações sobre o ensino bilíngue prometido pela escola aparecem apenas em postagens com frases como “temos ensino bilíngue” e “venha conhecer nosso currículo bilíngue” nas legendas, sem maiores especificações sobre o currículo ou a proposta que a ela vende.

Na referida página da instituição, não são encontradas informações sobre o que oferecem em seu ensino bilíngue, dando a impressão de que não tem sido alimentada ou

atualizada há algum tempo. Não foram encontradas informações sobre a maioria dos fatores propostos para a análise: sem *slogan*, sem menção a países de língua inglesa, sem informações sobre o tipo de educação bilíngue que a escola ofereceria, sem informações sobre os materiais didáticos que seriam oferecidos no ensino bilíngue, sem informações sobre o número de discentes por turma, e sem diferencial em relação a outras escolas bilíngues. A página possui cores pouco chamativas e detalhes em verde, descrição de suas salas e outras informações. Porém, são informações não relevantes para o presente estudo, já que não se relacionam especificamente à educação bilíngue prometida pela E3.

Por outro lado, não encontrar material empírico sobre o ensino bilíngue da E3 também evidencia a possível análise de que a escola não investe em fazer propagandas de sua mercadoria, e levanta um possível questionamento sobre o real conhecimento do que caracteriza a educação bilíngue, visto que o “rótulo” parece estar sendo usado apenas para atrair novos/as clientes. As observações de que a E3 não atualiza sua página há algum tempo, e de que não há detalhes sobre o suposto “ensino bilíngue”, apontam para um obscurantismo da E3 no mercado da educação bilíngue de Anápolis-GO.

A seguir, apresentamos um quadro que expressa resumidamente nossa análise das páginas eletrônicas das escolas bilíngues anapolinas:

Quadro 2 – Síntese do material empírico analisado

Aspectos analisados	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Slogan	“Seus filhos aprendem aqui e levam <i>pra</i> vida toda” e “O melhor ensino bilíngue do mundo”	Não apresenta um <i>slogan</i> específico	Não apresenta um <i>slogan</i> específico
Cores utilizadas nas páginas eletrônicas	Cores marcantes, com o vermelho predominante	Cores claras, com detalhes em azul	Cor verde usada para destaques
Países mencionados	Canadá e outros presentes em uma pesquisa sobre educação (Irlanda, Nova Zelândia, Austrália etc)	Não foram encontradas menções de países na página eletrônica da escola	Não foram encontradas menções de países na página eletrônica da escola

Tipo de educação bilíngue (Conforme Quadro 1)	Imersão total (Canadense)	Imersão (Americano) apenas no contraturno – para estudantes que ficam no período integral	Não foi encontrado na página eletrônica da escola
Materiais oferecidos	Salas de aula amplas, estimulantes, acolhedoras, organizadas e repletas de materiais manipulativos e centros de aprendizagem	Atividades interculturais conforme calendário de datas históricas e/ou comemorativas	Não foram encontradas informações sobre os materiais oferecidos na página eletrônica da escola
Número de discentes em cada turma	Não foi encontrado na página eletrônica da escola	O ideal seria de até 15 discentes em cada turma	Não foi encontrado na página eletrônica da escola
Diferencial da instituição	Ensino “verdadeiramente” bilíngue	Proposta do ensino bilíngue integral	Não foi encontrado na página eletrônica da escola
Outras informações relevantes	Afirma-se que a língua inglesa passa a ser considerada como um idioma nativo do/a estudante.	Afirma-se ofertar atividades diferenciadas (teatro, musicais e gincanas)	Não há

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise das páginas eletrônicas feita em 2018

Diante do exposto, percebemos que a discussão sobre educação bilíngue de prestígio está diretamente relacionada a questões de poder e acesso. As escolas que se autodenominam bilíngues na cidade de Anápolis são todas privadas e comportam um número bastante restrito de estudantes. Assim, apenas uma parcela bastante reduzida da sociedade anapolina pode ter acesso à educação bilíngue, ou seja, poucos/as podem ter acesso a essa *commodity*.

Considerações finais

De acordo com Mello (2010, p. 138), “educação é investimento, é desenvolvimento, é libertação, é justiça social”. A autora acredita que incentivar os/as estudantes com recursos linguísticos e culturais é uma forma de imputar poder a eles e elas. Diante do cenário abordado, as escolas bilíngues de prestígio oferecem uma educação “quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior” (MEGALE, 2018, p. 5-6). Nesse sentido, os/as alunos/as que não têm acesso a essa mercadoria, vendida por E1, E2 e E3, estariam em desvantagem em relação àqueles/as que têm acesso a esse “bem”.

A partir dos aspectos analisados nas páginas eletrônicas das escolas bilíngues de Anápolis, consideramos que essas escolas tratam o ensino da língua inglesa como uma *commodity*, apostando na oferta de ideias que buscam atrair consumidores/as. Esse fato fora observado em maior ocorrência na página eletrônica da E1, na qual a escola vende sua mercadoria afirmando a possibilidade de aquisição de um outro idioma nativo, além de outros aspectos destacados em nossa análise.

Além disso, nossa análise indica que a educação bilíngue português-inglês vendida em Anápolis-GO oferece promessas de aquisição do inglês a partir do modelo bilíngue de imersão, mesmo sendo apresentados tipos diferentes de imersão (como no caso entre a E1 e a E2), bem como promessas de um ensino bilíngue apenas com o intuito de atrair clientes (como no caso da E3), sem uma explicitação do que se entende/pretende com esse “atrativo”.

A tendência é que a oferta desse tipo específico de educação cresça, como é provável que já tenha ocorrido desde o período considerado neste estudo (2018), dado o caráter neoliberal vigente em nossa sociedade. Isso posto, faz-se necessário um melhor entendimento quanto à mercadoria oferecida pelas escolas bilíngues de prestígio/elite, independente do seu tipo de programa e/ou outros fatores que caracterizam essas escolas. Importante seria que essas escolas buscassem superar essa visão da língua inglesa como *commodity*, fomentando uma postura crítica na educação linguística por meio da qual fosse possível problematizar seu papel na formação de pessoas mais sensíveis às mazelas, injustiças e desigualdades de nossa sociedade.

Como visto, a mercadoria da educação bilíngue português-inglês ainda é segregada na cidade investigada, pois uma pequena parte da população teria condições financeiras favoráveis para adquiri-la. Comungamos com Jordão (2004, p. 9) quando afirma que “se escolas públicas e particulares juntassem seus esforços ao invés de competirem no mercado, se a educação fosse de qualidade para todos, então poderíamos pensar que conquistamos algo, e algo de valor”. A autora ainda pontua como importante que “ela [a educação] seja

regulada pelos interesses da coletividade e não pelas vontades de grupos minoritários”, leia-se, elitizados. Como educadoras linguísticas, nossa busca continua sendo por oportunidades de construção coletiva de melhores condições de vida, tendo a educação linguística como fonte e aliada nesse processo.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar*. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

CAMARGO, H. R. E. de; MEGALE, A. H. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 09, n. 01, p. 04-18, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: _____. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Coleção Sociologia. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CRESWELL, J W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTES, L. *Entre o silêncio e o dizível*. Um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. 444 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA: Blackwell, 2009.

GENESEEE, F. *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury University Press, 1987.

GOIÁS (ESTADO). Assembleia Legislativa. Comissão de Organização dos Municípios. *Nota Técnica n. 003*. Viabilidade técnica para a transformação do povoado de Branópolis em distrito do município de Anápolis. Goiânia, GO, 03 maio de 2015. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/arquivos/comissao/191.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Panorama das Cidades Brasileiras*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/panorama>. Acesso em: 11 ago. 2019.

JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Portugal, 2004. p. 1-12. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, B. B. *World Englishes and Culture Wars*. Illinois, Estados Unidos, 1998. Disponível em: <https://studylib.net/doc/7816941/world-englishes-and-culture-wars>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MEGALI, A. H.; LIBERALI, F. Uma língua de vantagem. *Carta Fundamental*. São Paulo, p. 58-60, 01 abr. 2011.

_____. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.

MEGALI, A. H. Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MELLO, H. A. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 161-184, 2005.

_____. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MOURA, S. de A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES (OEBI). *Estatuto*. Disponível em: <http://www.oebi.com.br/estatuto/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Routledge, 2017.

ANA CAROLINA ALVES ASSIS GRACIANO

Especialista em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás, UnU de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH/UEG). Professora no Instituto Presbiteriano Araguaia.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7566047100995706>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3412-0495>

E-mail: anacarolinalvesdeassis@gmail.com

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pelo mesmo programa. Docente do curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (Unidade de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH/UEG).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1876595481661397>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2234-9046>

E-mail: vivianepvs@gmail.com



Função-autor de Foucault e commodificação discursiva no contexto do capitalismo cognitivo

Foucault's author-function and discursive commodification in the context of cognitive capitalism

Andressa Andrade Pires, Sostenes Lima**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: A noção de autoria, embora muito antiga na sociedade ocidental, ainda é alvo de muita controvérsia. Em geral, a questão vem sendo avaliada sob o ponto de vista da crítica literária, para a qual o nome do autor exerce, desde o seu surgimento, um papel muito particular de controle sobre os textos. Ao se propor a analisar a questão sob uma perspectiva estritamente discursiva, Foucault (1999, 2009) inaugura uma nova compreensão a respeito da figura do autor. A perspectiva foucaultiana, aliada ao conceito de commodificação discursiva desenvolvido no campo da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), nos permite compreender com mais profundidade o status e o papel social que a autoria recebe em nossa sociedade. Esse questionamento torna-se particularmente importante no contexto atual, em que a noção de autoria individual e as leis de propriedade intelectual engendram um imenso paradoxo no interior do chamado “capitalismo cognitivo” (COCCO; VILARIM, 2009). Neste trabalho, nós nos propusemos a discutir como a função-autor pode ser compreendida no contexto de expansão das tecnologias e mercadorias discursivas.

Palavras-chave: Autoria. Função-autor. Commodificação discursiva. Capitalismo cognitivo.

Abstract: The notion of authorship, although already long lasting in the western society, is still the topic of much controversy. In general, the matter has been evaluated under the lens of the literary critique, to which the name of the author plays, since its upbringing, a very particular role of control over texts. By proposing the analysis of the matter through a strictly discursive perspective, Foucault (1999, 2009) inaugurates a new understanding regarding the author figure. Foucault's perspective, when combined with the concept of discursive commodification developed within the field of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001), allows us to deepen our understanding of the status and the social role that authorship receives in our society. Such issue becomes particularly relevant in the current context, in which the notion of individual authorship and the laws of intellectual property generate an immense paradox within the cognitive capitalism regime (COCCO; VILARIM, 2009). This study aims at discussing how the author-function may be understood within the context of expanding discursive technologies and products.

Keywords: Authorship. Author-function. Discursive commodification. Cognitive capitalism.

Introdução

Desde a expansão do acesso às tecnologias informáticas ocorrida no final do século passado, a humanidade tem assistido a uma completa modificação de praticamente todas as suas atividades produtivas. Dentre essas, talvez um dos setores mais afetados tenha sido o da produção cultural, que se expandiu e continua a se expandir imensamente, à medida que cada vez mais indivíduos adquirem acesso aos meios de produzir e divulgar seus próprios produtos culturais, nas mais variadas mídias.

Nesse contexto, o processo autoral, que antes era controlado por instituições de poder como as mídias tradicionais e o mercado editorial, vem escapando a esse controle e se expandido para outros contextos. Dessa forma, se faz necessária uma reavaliação da própria figura do autor e do conceito de autoria.

Muitos pesquisadores já vêm se ocupando de discutir os novos contextos de produção textual (ANTONIO, 1998; MARTINS, 2012; GALLO, 2012, entre outros). Contudo, é preciso reexaminar a questão da autoria também nos contextos tradicionais de produção, uma vez que as mudanças geradas pelas novas tecnologias e novas formas do fazer cultural vêm atingindo também esses cenários. Neste trabalho, portanto, desenvolvemos uma análise do conceito de autoria e da figura autoral que circulam no mercado editorial. Para isso, recorreremos às discussões de Michel Foucault (1999, 2009) acerca da *função-autor* discursiva e ao conceito de *comodificação discursiva* desenvolvido por Norman Fairclough (2001).

1 Uma breve retomada histórica

Ao longo dos séculos, a sociedade ocidental acabou por cristalizar a noção de autoria como elemento intrínseco a certos tipos de texto e de discurso, como o literário e o científico. No entanto, ela nem sempre fez parte da nossa história. As primeiras grandes obras de que temos conhecimento, que hoje atribuímos a autores como Homero e Platão, não carregavam inicialmente esses nomes autorais. Nesse período, os textos circulavam pela cultura oral e, a cada nova declamação, sofriam alterações, intervenções realizadas pelo orador. Dessa forma, não existia até uma noção de “fechamento” da obra, e as garantias de seu valor e autenticidade estavam relacionadas à tradição e à antiguidade (CAVALHEIRO, 2008; MARTINS, 2012).

Historicamente, os textos só passaram a ter um “autor” propriamente dito “na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser

transgressores” (FOUCAULT, 2009, p. 274). Essa “apropriação penal” dos discursos ocorreu na Idade Média, quando os julgamentos da Inquisição deram início a uma busca pelos responsáveis pelos textos considerados profanos e proibidos. Naquele período, ser um autor implicava um alto risco e oferecia pouca ou nenhuma recompensa. Esse desequilíbrio, segundo Foucault (2009), só viria a ser quebrado séculos depois, com a criação das leis de direitos autorais.

Essa virada só ocorreu no século XVIII e foi consequência de interesses mercantis surgidos a partir da invenção da imprensa e da cultura do livro que ela proporcionou (CHARTIER, 1998; MARTINS, 2012). Nos primeiros séculos após o advento da máquina de Gutenberg, um grupo de comerciantes, que exerciam ao mesmo tempo as funções de editores e de livreiros, começou a disputar a posse de manuscritos e o direito de publicar as obras que mais despertavam o interesse do público. Apesar de todos os seus esforços, no entanto, era muito difícil garantir a exclusividade da publicação, devido ao baixo número e à pouca abrangência das leis que regulavam a propriedade das obras.

Foi para garantir os lucros a esses editores-livreiros e facilitar a negociação dos direitos de publicação dos manuscritos que surgiram as primeiras leis de direitos autorais na Europa. Ao centralizar a posse da obra na figura do autor, essa legislação tornava mais prática a obtenção de direitos exclusivos de publicação, uma vez que bastava ao editor-livreiro negociar com o autor a compra do manuscrito, e a obra estaria, de pronto, protegida contra quaisquer outras cópias não-autorizadas (CHARTIER, 1998).

A visão do autor como “dono” da obra, surgida nesse período, só viria a se fortalecer no século seguinte quando, por influência dos ideais do Romantismo, começa a se propagar a concepção do autor como “gênio criador”, isto é, como criador individual e inseparável da obra, sem o qual ela não poderia vir a existir. Essa noção persiste até os dias de hoje e “está presente não só no senso comum sobre o conceito mas também, o que é mais significativo, embasa ainda as normas através das quais nos relacionamos com os bens intelectuais em nossa sociedade” (MARTINS, 2012, p. 40).

1.1 Século XXI: a era do capitalismo cognitivo

Discutir a nossa relação com os bens intelectuais pressupõe o enfrentamento de um grande paradoxo. Os cientistas políticos Giuseppe Cocco e Gilvan Vilarim (2009a, p. 148) chamam a atenção para o fato de que

a crise (que se declarou na década de 1970) do regime de acumulação da grande indústria taylorista e de sua regulação fordista-keynesiana abriu, após a transição das décadas de 1980 e 1990, o caminho para um novo regime de acumulação de tipo cognitivo.

Esse “novo regime” descrito pelos autores é caracterizado, entre outras coisas, por uma intensa valorização do chamado “trabalho imaterial”. Nessa expressão, o adjetivo “imaterial” se refere à imaterialidade dos bens produzidos, que não mais consistem em mercadorias físicas, mas se apresentam na forma de produtos intangíveis, como o conhecimento, a informação e os bens culturais ou de prestação de serviços (LAZZARATO; NEGRI, 2001; COCCO; VILARIM, 2009a, 2009b). Isso não significa que as mercadorias físicas do capitalismo clássico descrito por Marx tenham deixado de ser produzidas. No entanto, a maior parte da riqueza gerada no interior do sistema do capitalismo cognitivo consiste em bens imateriais, gerados através do trabalho imaterial.

É precisamente na natureza dessa riqueza que encontramos as raízes do paradoxo que as leis de propriedade intelectual engendram no regime do capitalismo cognitivo, pois, conforme apontam Negri e Hardt (2005 *apud* LIMA *et. al.*, 2009, p. 160), todos que trabalham

com a informação ou o conhecimento – dos agricultores que desenvolvem determinadas sementes aos criadores de softwares – dependem do conhecimento comum recebido de outros e por sua vez criam novos conhecimentos comuns. Isto se aplica particularmente a todas as formas de trabalho que criam projetos imateriais, como ideias, imagens, afetos e relações.

O que gera o maior lucro para os indivíduos inseridos no capitalismo cognitivo é a inovação produzida pelo trabalho imaterial, que gera patentes e *royalties* relativos aos direitos autorais. No entanto, para se reproduzir, essa inovação requer que os bens imateriais já produzidos sejam de livre acesso, para que possam servir de inspiração aos pretensos criadores de novos produtos imateriais. Nesse sentido, as leis de propriedade intelectual se tornam um empecilho para a geração do trabalho imaterial – e, conseqüentemente, da riqueza –, uma vez que impedem a livre circulação de produtos e de ideias (MARTINS, 2012).

Um outro elemento que contribuiu para o estabelecimento dessa relação paradoxal foi a expansão do acesso aos microcomputadores conectados à internet, que se iniciou na década de 1990. A partir de então, a humanidade assistiu a um rápido desenvolvimento das tecnologias de criação e compartilhamento de dados, que não foi acompanhado por uma

renovação da legislação relativa à propriedade intelectual. Dessa forma, “a lacuna existente entre lei e tecnologia [...] faz com que todo indivíduo que navega na Rede Mundial de Computadores (‘a rede’) seja um provável infrator da lei”¹ (TUSHNET, 1997, p. 651).

Diante desse cenário, nossa compreensão a respeito da autoria também precisa passar por uma reforma. Tais modificações já vêm ocorrendo há muito tempo no nível discursivo, mas ainda precisam ser descritas e avaliadas teoricamente. Neste trabalho, pretendemos dar início a essa discussão, no plano da Análise de Discurso Crítica.

2 A função-autor de Foucault

De início, é necessário estabelecermos sob que perspectiva consideraremos a questão da autoria. Como vimos, essa noção já existe há bastante tempo na sociedade ocidental. No entanto, ela ainda é alvo de muita controvérsia, e os estudiosos divergem drasticamente em sua definição.

Neste trabalho, optamos por adotar a definição de *função-autor* proposta por Michel Foucault (1999, 2009). A proposta foucaultiana se diferencia das demais por trabalhar a questão da autoria sob uma perspectiva estritamente discursiva. Para ele, pouco interessa o papel que a figura do autor exerce no campo da escrita e da crítica literárias. Seu interesse gira em torno do que essa figura representa no campo do discurso.

Desse modo, Foucault considera a chamada “função-autor” como uma especialização da função-sujeito e enfatiza o fato de que nem todo discurso possui essa função, isto é, nem todo discurso possui um “autor”. Quando um discurso é atribuído a um autor, isso

indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (FOUCAULT, 2009, p. 274).

Por essa razão, a questão da atribuição autoral é importante para o campo da análise do discurso, pois ajuda a identificar as relações de poder que estão imbricadas em

¹ As citações provenientes de textos originalmente escritos em língua estrangeira foram traduzidas por nós.

determinado discurso.

Para aprofundar a discussão a respeito da função-autor, utilizaremos três categorias propostas por Foucault (2009):

- a) Apropriação: a representação do autor, ao mesmo tempo, como “proprietário” e “responsável” (fiador) do/pelo discurso;
- b) Atribuição: os mecanismos, isto é, as “operações específicas e complexas” (FOUCAULT, 2009, p. 279) que fazem parte do processo discursivo através do qual os discursos são atribuídos a certos indivíduos, denominados como seus “autores”; e
- c) Posição: o espaço que o autor ocupa e o status que ele recebe no livro, nos diferentes tipos de discurso ou em um campo discursivo específico.

A essas três categorias, acrescentamos uma quarta, proposta por nós com base na discussão desenvolvida por Foucault (1999, 2009) nas ocasiões em que discutiu a respeito da função-autor:

- d) Construção: como a figura do autor é representada no interior de um discurso ou de um campo discursivo específico e como, a partir dessa construção, a autoria é exercida.

A seguir, partiremos dessas categorias para discutir as modificações pelas quais a figura do autor tem passado nas últimas décadas, isto é, no contexto do capitalismo cognitivo (COCCO; VILARIM, 2009a, 2009b).

3 A comodificação discursiva da figura do autor

O linguista britânico Norman Fairclough, em seu livro *Discurso e Mudança Social* (2001), discute um fenômeno fundamental para a discussão que estamos traçando neste trabalho. Trata-se da *comodificação discursiva*, que o autor descreve como sendo

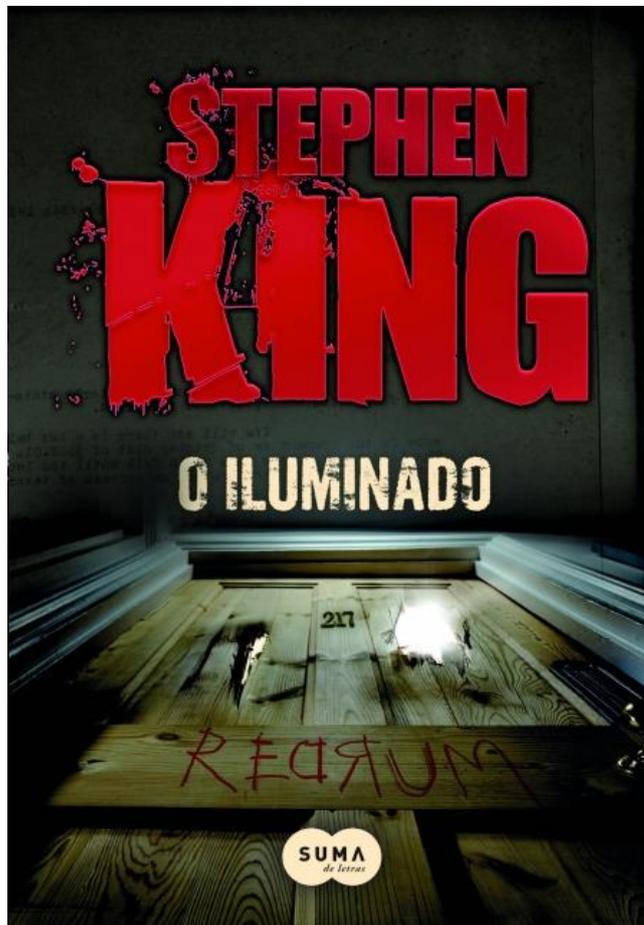
o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm [...] a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Como exemplo desse fenômeno, Fairclough menciona os cursos de formação, cujos anúncios publicitários e textos institucionais frequentemente se referem aos estudantes como “clientes” e ao conhecimento como uma mercadoria a ser comprada e negociada.

Como vimos, desde a invenção da imprensa, ocorrida no século XV, a matéria literária vem sendo apropriada pelo mercado, transformada em mais uma *commodity* a ser explorada (MARTINS, 2012). Ou seja, a comodificação do campo discursivo literário não é um fenômeno recente, nem desconhecido da crítica e da academia.

Os reflexos dessa comodificação sobre a figura do autor, no entanto, ainda precisam ser mais bem explorados. Para discutir e exemplificar esse fenômeno, elegemos, neste trabalho, o gênero discursivo *capa de livro*. A capa, considerada aqui como um gênero paratextual (JORGE, 2010) normalmente presente nos livros, tanto em formato físico quanto digital, “há tempos deixou de ser mero invólucro para o conteúdo dos livros, passando a peça importante em sua produção, comercialização, recepção e, particularmente, na produção de sentidos” (GÓIS, 2015, p. 433). Desse modo, ela se constitui em um excelente gênero para exemplificar o processo de comodificação discursiva no campo literário.

O primeiro exemplo que elegemos é a capa da obra *O Iluminado*, do autor Stephen King, publicada pela editora Suma de Letras e reproduzida na Figura 1 abaixo:

Figura 1: Capa de *O Iluminado*, publicada pela editora Suma de Letras (2012)

Fonte: <<https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=27050485>>. Acesso em: 17 set. 2020.

Nessa capa, chama a atenção o fato de o nome do autor vir em destaque: em letras garrafais, numa fonte muito maior que a do título da própria obra, e na cor vermelha, mais chamativa, além de estar em uma posição superior, que tende a ser observada primeiro pelo expectador-leitor. Essas características, quando somadas ao pressuposto de que o gênero *capa* exerce um papel fundamental na promoção e na venda do material literário, sugerem que o que está sendo promovido e, em última instância, vendido, não é tanto a obra em si, mas sim o *nome do autor*.

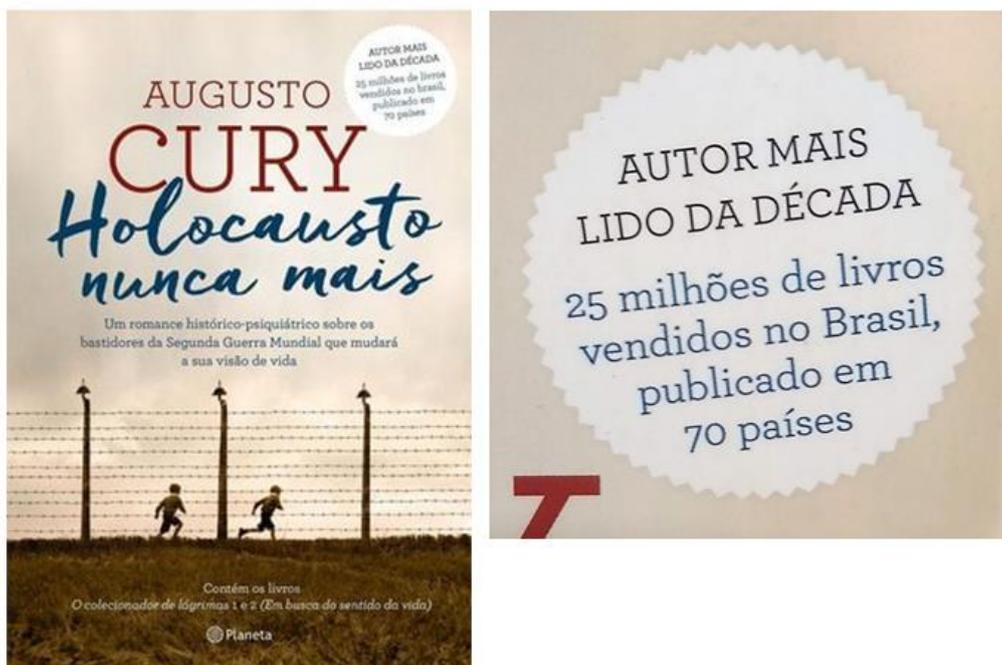
Foucault, desde as primeiras discussões a respeito da função-autor, elege o *nome do*

autor como um problema central da questão devido à “impossibilidade de tratá-lo como uma descrição definida; mas impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum” (FOUCAULT, 2009, p. 264). Nossas análises indicam que, no contexto do capitalismo cognitivo, o nome do autor de fato não consiste em um mero nome próprio, mas adquire o status de mercadoria a ser negociada.

Esse fenômeno fica ainda mais evidente quando levamos em conta o fato de que muitas editoras exercem, atualmente, o duplo papel de editoras e de agências de autores. É através das editoras, muitas vezes, que se negociam “aparições” dos autores em eventos ou programas midiáticos, bem como o estabelecimento de parcerias com organizações como escolas e universidades. Dessa forma, a editora, a quem cabe uma comissão pela organização desses eventos, lucra duplamente: com a venda dos livros e outros materiais impressos e, também, com a venda do nome, ou mais propriamente, da figura do autor.

O outro exemplo que selecionamos para discussão neste artigo reforça essa visão. Trata-se da capa do livro *Holocausto Nunca Mais*, do brasileiro Augusto Cury, publicado pela editora Planeta:

Figura 2: Capa do livro *Holocausto Nunca Mais*, publicado pela editora Planeta (2015)



Fonte: <https://www.planetadelivros.com.br/livro-holocausto-nunca-mais/209272>. Acesso em: 30 out. 2020. Montagem feitas pelos autores

Nesse exemplo, observamos novamente a posição de destaque ocupada pelo nome do autor, que desperta mais atenção que o próprio título da obra. Além disso, temos a presença desse elemento gráfico que se assemelha a um adesivo promocional, mas que é parte integrante da capa do livro, e que destaca o sucesso comercial do autor como suposto fiador da qualidade da obra que ora está sendo promovida.

Nota-se, pela construção metonímica (“autor mais lido da década”, substituindo o conjunto da obra pela figura do autor) e pelo destaque dado aos números por ele alcançados, a construção da figura do autor como uma figura corporativa, uma espécie de empresa de uma só pessoa. O que se procura fazer, com esses recursos, é convencer o leitor em potencial de que a obra que está sendo oferecida é de qualidade, pois vem de um autor experiente, conhecido e que possui ampla aprovação de um público diversificado. É a mesma estratégia empregada por empresas que procuram promover seus produtos com base na suposta confiabilidade de suas marcas, com *slogans* como “Se não é um iPhone, não é um iPhone” e “Havaianas – recuse imitações”.

Os exemplos que analisamos brevemente evidenciam, portanto, a mercantilização (ou, nos termos de Fairclough, a comodificação) do *nome do autor*, que passou de mero fiador das obras a um produto autônomo, ele mesmo passível de ser promovido, negociado e vendido. A figura do autor, nesse sentido, se estabelece como uma figura corporativa. Mais do que um indivíduo, um “elemento do acontecimento ético e social da vida”² (BAKHTIN, 2010, p. 9), ele é uma marca, uma empresa que requer e incorpora serviços como o marketing e o agenciamento, fornecidos pelas próprias editoras.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos discutir e demonstrar o processo de comodificação discursiva (FAIRCLOUGH, 2001) sofrido pela figura do autor no contexto atual do chamado capitalismo cognitivo (COCCO; VILARIM, 2009a, 2009b). Para fazê-lo, adotamos como conceito definidor de autoria a *função-autor* proposta por Foucault (1999, 2009).

² Bakhtin, na discussão que trava a respeito da questão da autoria em *Estética da Criação Verbal* (2010), estabelece uma distinção entre “o autor-criador, elemento da obra” e “o autor-pessoa, elemento do acontecimento ético e social da vida” (BAKHTIN, 2010, p. 9). Embora não estejamos adotando de todo a perspectiva bakhtiniana neste trabalho, consideramos sua definição de “autor-pessoa” adequada para especificar a que nos referimos quando argumentamos que a figura do autor não é mero indivíduo, uma “simples pessoa”, e sim uma figura corporativa, cercada de discursos de natureza mercadológica.

Convém, portanto, retomarmos brevemente as categorias que elencamos para caracterização da função-autor, a fim de especificarmos os contornos que cada uma delas adquire no contexto estudado.

A primeira categoria que apresentamos foi a *apropriação*, que se refere ao nível de responsabilidade que o autor assume em relação aos discursos e à extensão de sua propriedade sobre as obras. No contexto do capitalismo cognitivo, o autor não somente é visto como o primeiro “dono” das obras (segundo a legislação de propriedade intelectual vigente), mas se torna, ele mesmo, um produto a ser vendido. Nesse sentido, ele é, ao mesmo tempo, proprietário da obra (pelo menos, até que negocie os direitos sobre sua reprodução), parte integrante da obra (uma vez que seu nome pode funcionar como uma “marca”, uma garantia de qualidade), e um produto autônomo, que pode ser negociado pelas editoras-agências.

A segunda categoria, da *atribuição*, está intimamente ligada à primeira. Quando o nome do autor atinge o status de mercadoria vendável, a atribuição autoral recebe destaque na promoção das obras. Como vimos, a partir do momento em que o autor se torna essa “celebridade”, essa “figura corporativa”, o mercado editorial se mostra ávido em enfatizar a atribuição dos títulos a ele, dando destaque ao seu nome na capa dos livros. Essa é uma das estratégias empregadas pelas editoras-agências para garantir o lucro gerado pelo produto imaterial em que consiste o nome do autor.

A *posição* do autor é, portanto, a de uma celebridade, uma figura de destaque que, ao mesmo tempo em que atrai atenção por sua mera presença, muitas vezes, é esvaziada de sua personalidade. O autor aparece como uma figura corporativa, uma empresa proprietária e fiadora da obra, mas, devido ao seu duplo status de criador e de produto, pode ser desvalorizado em outros contextos. É o que se observa, por exemplo, nos discursos que minimizam a relevância dos autores de *best-sellers* por serem produtores de “literatura de massa”, corrompidos pela “lógica do mercado editorial”.

Nesse sentido, a *construção* discursiva da figura do autor deve ser avaliada contexto a contexto. Neste trabalho, mostramos como se dá essa elaboração a partir do mercado editorial, representado pelo gênero *capa de livro*, que elegemos como objeto de análise. Nesse campo discursivo em particular, observamos a construção do nome do autor como uma mercadoria e da figura autoral como uma celebridade a ser agenciada e, por que não dizer, idolatrada. Em outros campos discursivos, como na esfera da chamada “alta literatura”, tal construção certamente assumirá contornos distintos.

Este trabalho não tem a pretensão, portanto, de esgotar as discussões a respeito da temática. Ao contrário, esperamos que ele possa inspirar a expansão do debate e de novas pesquisas, que possam discutir a figura do autor sob outros ângulos, pois ela é um elemento central para que possamos compreender as características que a produção cultural vem

assumindo nas últimas décadas, nesse contexto tão paradoxal que é o regime capitalista de tipo cognitivo.

Referências

ANTONIO, Irati. Autoria e cultura na pós-modernidade. *Ciências da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 189-192, maio/ago. 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CAVALHEIRO, Juciane dos S. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. *SIGNUM*, Londrina, v. 2, n. 11, p. 67-81, dez. 2008.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan. O capitalismo cognitivo em debate. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 148-151, set. 2009a.

COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan. Trabalho imaterial e produção de software no capitalismo cognitivo. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 173-190, set. 2009b.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução e revisão técnica Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

GALLO, Solange Leda. Novas fronteiras para a autoria. *Organon*, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul./dez. 2012.

GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. As faces de Bakhtin: uma análise discursiva de capas de livros. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 431-448, set./dez. 2015.

JORGE, Noémia. A dimensão linguística no gênero editorial *capa*: o caso da *sinopse* dos romances policiais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, v. 5, Lisboa, Edições Colibri/CLUNL, p. 213-221, 2010.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, Clóvis R. M. et. al. Trabalho imaterial, produção cultural colaborativa e economia da dádiva. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 158-172, set. 2009.

MARTINS, Beatriz Cintra. *Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação*. 2012. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TUSHNET, Rebecca. Legal Fictions: Copyright, Fan Fiction, and a New Common Law. *Loyola of Los Angeles Entertainment Law Review*, v. 17, n. 3, p. 651-686. 1997.

ANDRESSA ANDRADE PIRES

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7158016062062240>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1547-7322>

E-mail: andressa.andrade@live.com

SOSTENES LIMA

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Docente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2034769457931039>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-3996>

E-mail: sostenes.lima@ueg.br

O hibridismo homem/animal a partir do perspectivismo ameríndio: *O caçador de histórias*, de Yaguarê Yamã

Man animal hybridism from the american perspectivism in *O caçador de histórias*, from Yaguarê Yamã

Carlos Henrique Lopes de Almeida*, Carla Patrícia da Silva Guedes**, Mayra Adriana da Costa Cavalcante**

*Universidade Federal do Pará (UFPA), *Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

**Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo: Este artigo busca analisar a relação híbrida entre o homem e os animais, a qual aparece na obra *O caçador de histórias* (2004) do autor Yaguarê Yamã em um processo de metamorfose. Obras literárias compõem uma fonte de acesso privilegiada para aspectos culturais. Através de contos que foram, inicialmente, narrados oralmente, elementos ligados ao patrimônio cultural tradicional de um povo, como crenças e lendas, vêm à tona. A relação dos homens com a natureza e o mundo à sua volta é um dos aspectos sobre os quais é possível pensar ao analisar contos da literatura oral. Pelo viés específico do perspectivismo procuramos compreender de que maneira esta faceta da cultura aparece em *O caçador de histórias*. O imaginário Amazônico se enquadra na história da literatura brasileira, além de entender como o imaginário, fantasioso instituiu-se ao longo das narrativas, já que a literatura, em alguns casos, serviu a padronização sobre a tentativa de entender e explicar a região amazônica; problematizando como o discurso ficcional pretende ser tomado como representante de um espaço e das sociedades que em certo contexto histórico ali habitam. Os enfoques priorizados para a análise: como transmissão e preservação de costumes e tradições; os elementos que tocam a relação dos homens com o mundo natural, com especial atenção para o aparecimento de animais nas transformações.

Palavras-chave: Perspectivismo Ameríndio. Hibridismo. Imaginário. O Caçador de Histórias.

Abstract: This article seeks to analyze the hybrid relationship between man and animals, which appears in the work *O caçador de histórias* (2004) by author Yaguarê in a process of metamorphosis. Literary works make up a privileged source of access for cultural aspects. Through tales that were initially narrated orally, elements linked to the traditional cultural heritage of a people, such as beliefs and legends, come to the fore. The relationship of men with nature and the world around them is one of the aspects that it is possible to think about when analyzing tales from oral literature. Through the specific bias of perspectivism, we seek to understand how this facet of culture appears in *O caçador de histórias*. The Amazonian imaginary fits into the history of Brazilian literature, in addition to understanding how the imaginary, fantastical was instituted throughout the narratives, since literature, in some cases, served to standardize the attempt to understand and explain the Amazon region; finally questioning how the fictional discourse intends to be taken as a representative of a space and of the societies that inhabit it in a certain historical context. The prioritized approaches for analysis: how to transmit and preserve customs and traditions; the elements that touch the relationship of men with the natural world, with special attention to the appearance of animals in the transformations.

Keywords: Amerindian perspective. Hybridity. Imaginary. O Caçador de Histórias.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o hibridismo na relação homem/animal, evidenciando de que maneira o perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (2002) se relaciona com o pensamento indígena amazônico. Para tanto, abordaremos as relações simbólicas entre os homens e outros seres, sobretudo aqueles que exibem corpos em estado de transformação.

No mundo existem vários povos e cada povo possui sua cultura, seu modo de ser e de viver, com seus costumes, educação, crenças, teorias sobre o criacionismo, mitos, teogonias, religiosidades. A discussão aqui exposta procura reunir evidências sobre o processo de hibridismo homem/animal que é fundamentada no hibridismo e como ele se configuraria nas sociedades contemporâneas. Segundo Viveiros de Castro (2002), pode haver um conflito entre humanidade e animalidade em relação ao corpo humano, não por carregar uma natureza animal que necessita ser encoberta e dominada pela cultura.

1 Imaginário Amazônico

No século XX, a escrita sobre os costumes do homem amazônico se mostrava preocupada com a descrição dos problemas sociais, mas não de forma artificial, antes uma crítica aprofundada do homem em meio às tensões provocadas pelo real. A literatura do Norte, então, adquire visibilidade como nos ciclos do Nordeste e do Sul do país. Todavia, não se pretendia reduzir a literatura amazônica ao paisagismo naturalista.

É interessante observar, conforme Pizarro (2012), que sobressai nos relatos dos exploradores, nas crônicas de viajantes, nos textos dos cientistas naturalistas da época, entre outros, um discurso, cujo *tonus* é atravessado pelo imaginário do estrangeiro sobre essa região desconhecida até então, e que, por não fazer parte dos seus cotidianos, prevaleceram os aspectos míticos sobre esse lugar provocador. A respeito disso, a autora acrescenta que “a Amazônia é uma região cujo traço mais geral é o de ter sido construída por um pensamento externo a ela” (PIZARRO, 2012, p. 31). Ainda levaria alguns séculos para que esses discursos exacerbados do europeu sobre a Amazônia comesçassem a ser sedimentados e, portanto, aparecessem outras vozes, como as dos próprios povos autóctones.

O que preponderou em grande parte dos textos sobre a Amazônia é o que poderíamos chamar de protagonismo da selva. Desde os “discursos fantasiosos dos descobridores até o imaginário moderno dos naturalistas” (PIZARRO, 2012, p. 38), os textos amazônicos foram

construídos com base na visão do Jardim do Éden — desconstruído na simbologia do mito do *El dourado* —, a qual resumia, de certo modo, a visão conquistadora do estrangeiro sobre a Amazônia. Além disso, esses primeiros séculos do colonizador foram atravessados pela intensa transposição da cultura europeia, a qual em muitos aspectos fora advinda do pensamento renascentista que predominava o ideário ocidental da época.

Perpassado o período inicial da formação colonial da Amazônia, justificado pelo discurso de que era necessário ocupar “o vazio demográfico” da região, em meados do século XIX, tem-se o início da economia da borracha cujo impacto maior é refletido na dinamização e transformação do espaço amazônico. Fruto desse novo momento econômico, a produção de textos sobre a Amazônia parecia, enfim, ter encontrado um novo *ethos*, espécie de força necessária para impulsionar um novo paradigma de representação. Leandro (2014, p.9) afirma que “o ciclo da borracha é o grande responsável pela entrada definitiva das letras amazônicas no circuito nacional”. O estudioso parece concordar com as assertivas de Souza (1990) a respeito das mudanças propiciadas pelo *boom* econômico da borracha, no sentido de que esse momento histórico possibilitou, de certa maneira, a implementação de esferas necessárias para o desenvolvimento intelectual da Amazônia.

Os novos ares trazidos pela economia da borracha possibilitaram uma Amazônia “outra”, aparentemente moderna ou, pelo menos, atravessada por um processo de modernização que paradoxalmente, por vezes, se mostrou caro, exclusiva para a elite dominante e com um preço pago por aqueles que constituíam a estrutura basilar desse ciclo econômico: os seringueiros. É, pois, mediante a situação econômico-social da “Hileiano” período de extração da borracha que apareceram textos, os quais vão mostrar “as monstruosidades cometidas nos domínios perdidos” (SOUZA, 1990, p. 100). Porém, a questão que nos chama mais atenção é a relação do imaginário da Amazônia que perdura há tempos, desde a chegada dos primeiros europeus, a região amazônica era vista pela antítese paraíso/ inferno, e sua população era estereotipada pela cor de pele ou pelos seus costumes.

As autoras Pizarro (2012) e Gondim (1994) trazem discussões a respeito desse imaginário que é evidenciado pelas narrativas dos viajantes com suas crônicas relatando o desconhecido, o fantasioso de uma Amazônia “criada” pela imaginação dos europeus. Nesse cenário, a natureza ganha vida, alguns dos habitantes dessa terra desconhecida são vistos pelos viajantes como pessoas grandiosas, cheias de força, indígenas¹ de três metros de altura, por exemplo.

1 De acordo com Daniel Munduruku, Doutor em Educação pela USP, Pós-Doutor em Literatura pela Universidade de São Carlos e autor de 52 livros, em entrevista ao site jornalístico Nonada, o imaginário em torno da palavra “índio” e sua carga simbólica precisa ser desconstruído. Segundo o escritor, há dois conceitos no imaginário da sociedade brasileira intrínseca a esta palavra: o olhar romântico do “índio” que vive no meio do mato, e o aspecto ideológico que considera que índios são preguiçosos e atrasam o progresso. Segundo o

Alguns relatos fizeram com que a região amazônica fosse cobiçada, haja vista o papel promocional que as narrativas dos viajantes protagonizaram na elaboração de um imaginário carregado de mistérios e projeções paradisíacas do cenário amazônico. Pizarro (2012) revela que a Amazônia é um terreno de vozes contraditórias, cheio de imaginários “com o poder de articular a variedade cultural dos diferentes países, grupos étnicos e ofícios. Existe uma espécie de Olimpo, de santuário profano de figuras ligadas à água ou à selva, que se recriam e se transformam permanentemente” (PIZZARO, 2012, p. 188). Logo, a autora nos mostra uma variedade de personagens que compunham esse imaginário dentro da região amazônica como curupira, lobisomem, boto entre outros. Imaginário forte que dependendo da região modifica-se. Esse universo mítico amazônico vem se enfrentando com a modernização e de certa forma acaba interferindo nesse cenário mítico.

Em seu texto *A Invenção da Amazônia*, Gondim (1994, p. 9) apresenta uma assertiva interessante e necessária para pensarmos sobre o início de um processo de escrita sobre a Amazônia, pois contrariamente ao que se possa supor a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída. É a partir da visão e do imaginário greco-latino do homem europeu, movido mais pela tarefa de persuadir a coroa sobre a potencialidade de colonização que, aos poucos, os relatos dos viajantes passaram a compor retratos, os quais culminaram como as primeiras construções discursivas sobre a Amazônia.

Os relatos dos viajantes foram os primeiros registros escritos, analíticos e descritivos sobre a Amazônia. É claro que, apesar da visão desfocada dos viajantes e das especulações mitificadas, tais textos podem ser lidos como documentos de um passado historicamente escrito, que se alargaria posteriormente em outros trabalhos que também localizariam a Amazônia como o palco central das narrações.

A autora Gondim afirma que os séculos podem passar e os cronistas serem de diferentes nacionalidades, no entanto diante do rio e da floresta todos têm em suas mentes aquele sentimento que vai do paraíso ao inferno. “Estas mulheres são muito alvas e altas, com cabelo muito comprido, entrelaçado e enrolado na cabeça. São muito membrudas e andam nuas em pêlos, tapadas as suas vergonhas, com os seus arcos e flechas” (GONDIM, 1994, p. 82). Alguns dos relatos dos cronistas fazem referência às amazonas, guerreiras amazonenses que são consideradas guardiãs do Éden tropical,

Outro caminho explorado na tradição da literatura amazônica é a exploração de espaços distintos que traduzem com fidedignidade a existência dos homens que habitam essas terras “o espaço da cultura urbana e o da cultura rural” (PAES LOUREIRO, 1995, p. 55). Nessa perspectiva, verifica-se que a literatura amazônica não trata apenas do homem citadino e suas problemáticas, mas também do homem não inserido nas capitais cujos costumes se

estudioso, este imaginário fruto do pensamento ocidental e colonizador criou um achatamento da riqueza cultural brasileira.

tornam fatos literários para os quais “a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história” (PAES LOUREIRO, 1995, p. 55).

São essas histórias, sobretudo das comunidades ribeirinhas e quilombolas, as quais fascinam o público e demonstram a vastidão e riqueza das experiências, e criatividade dos sujeitos que habitam nesse espaço. Assim, acrescenta-se que “a história, os temores e as expectativas das comunidades vão se juntando, num imaginário que incorpora as vidas individuais ao destino de um povo” (PIZARRO, 2012, p. 194).

Portanto, os textos das autoras Pizarro (2012) e Gondim (1994) demonstram haver transformações dentro do que se convencionou chamar de literatura amazônica, logo os modos de ver e narrar nas obras foi modificado, deixando assim de privilegiar o aspecto naturalista da natureza selvagem.

2 Hibridismo e o Perspectivismo

As sociedades indígenas sempre tiveram uma forte relação com o meio em que habitam, por isso as tradições indígenas são ricas no que se refere à produção cultural. Para Mussi (2014), os indígenas criam mitos para contar suas histórias e o que sentiam, pois o mito é uma linguagem essencialmente simbólica originada da cultura específica de cada sociedade dentro de seus conceitos culturais, o que os leva a uma reflexão de como foi o passado da sociedade em questão. Assim o mito estabeleceu um diálogo entre as culturas, criando novas e constantes variações dos mitos das sociedades indígenas que mantinham contato com o homem branco.

Segundo Ribeiro (1976), a mitologia indígena sempre foi riquíssima com detalhes que os remetia a criação de seu povo, com referências aos animais, em muitos casos não fazendo uma diferenciação entre o modo de vida dos humanos e dos animais, sendo que eles chegam até mesmo a se casarem. Diferentes grupos indígenas incorporaram e transformaram “para si” o que se apresentava como “outro”.

Hibridismo, simbiose, mutualismo, entre outros, são termos que podem ser empregados para descrever as interações entre o humano e o animal na pré-modernidade, caminhando entre o reconhecimento das semelhanças e diferenças para ir além de suas definições fechadas.

Aprofundar-se mais detalhadamente nesta forma de pensar dos ameríndios sobre o animal tão diferente da nossa percepção de não indígenas. Ainda que no mito as divindades tenham produzido as diferentes espécies de seres, instalando a natureza e a cultura, o

andamento mítico continua a “rugar surdamente por debaixo das descontinuidades aparentes entre os tipos e espécies” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 324), visto que, para o perspectivismo multinaturalista, a forma interna dos animais continua sendo humana.

A ideia é que os animais pensam tanto quanto nós, só que em coisas diferentes das que nós pensamos. Na especificidade dos corpos “o ponto de vista está em um corpo”, Deleuze (2007, p. 26), ou seja, são as diferenças de natureza que promovem a diversidade de perspectivas. É o corpo que determina as diferenças de pensamento, o mundo que cada um vê. Neste sentido, mudar de tradição é trocar de corpo.

Conforme explica Vilaça, embora possa funcionar como um equipamento, a roupa não pode ser dissociada de todo um contexto de transformação. A roupa é parte constitutiva de um conjunto de hábitos que formam o corpo (VILAÇA, 1998). No perspectivismo, o que muda não é a maneira como os seres veem o mundo (todos pensam da mesma forma, todos são dotados de cultura), mas o mundo que veem. Enquanto o corpo diferencia as espécies, a alma as assemelha como humanas. Todos os humanos partilham práticas culturais análogas: vivem em família, caçam, cozinham seus alimentos, ingerem bebidas fermentadas, fazem festas entre outros. Os diferentes corpos, entretanto, implicam formas diferentes de perceber as mesmas coisas. Segundo Viveiros de Castro (2002), sendo o corpo o lugar de aparência distinta, precisa ser em grande parte distinguido para demonstrar inteiramente.

3 Análise da obra *O caçador de histórias* do autor Yaguarê Yamã

Em *O caçador de histórias* - Sehay ka'at haría, o indígena Yaguarê Yamã recupera a memória ancestral da nação indígena Saterê-Mawé relembando as histórias de sua infância, a maioria contada por seu pai, um excelente narrador de aventuras e seu grande inspirador. Os Saterê-Mawé habitam a região do médio rio Amazonas, também são encontrados morando nas cidades de Barreirinha, Parintins, Maués, Novo Olinda do Norte e Manaus, todas situadas no estado do Amazonas. O livro contém grafia das palavras em Saterê e em língua geral², essa língua geral é falada por mais de dez povos indígenas.

Yaguarê nasceu no Amazonas. Formou-se em Geografia pela Universidade Santo Amaro (Unisa), em São Paulo, onde lecionou no ensino público por dois anos e iniciou sua carreira de escritor. Seu trabalho como ilustrador e artista plástico pode ser visto em seus livros e em exposições. É autor de dez livros, entre eles *O caçador de histórias*, que recebeu o prêmio Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

2 A língua original das “Histórias de Watiamã- weipy’t” é a língua geral, falada por mais de dez povos indígenas como língua principal ou segunda língua. Por isso, seus títulos estão em língua geral.

(FNLIJ); e Sehaypóri, selecionado pelo catálogo *White Ravens* para a Biblioteca de Munique e para a Feira de Bolonha.

Yaguarê Yamã em suas obras e em seus projetos objetiva contribuir para a conscientização, a revitalização cultural e a luta pela demarcação das terras do povo Maraguá na região do rio Abacaxis, no Amazonas.

Segundo Graúna (2013), a preocupação principal de Yaguarê não é prestar obediência ao cânone literário, mas “seu objetivo maior é transmitir o pensamento (ancestral e/ou contemporâneo) indígena que deve ter um lugar também nas escolas não indígenas” (GRAÚNA, 2013, p. 144-145). Dessa forma, a literatura desse escritor confirma a ancestralidade e a cultura indígena como chave de leitura para a compreensão das narrativas orais de seu povo.

Foram selecionados três contos da coletânea de contos da obra *O caçador de história*, “A porca visajenta” (*Koré Kākānema morōgetá*), “As duas cobras encantadas” (*Mói wató sebay*) e “A vingança do companheiro –do –fundo” (*Wipakawa puibak sebay*). O autor Viveiros de Castro vê essa transformação numa perspectiva subjetivista. “uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 351). Nesses contos será analisada a transformação homem/animal, uma metamorfose muito recorrente nos contos amazônicos.

Sabemos que o perspectivismo não se estende a todos os animais, pois geralmente essa transformação se dá aos animais predadores e também a animais que servem de presa aos humanos, nos contos veremos que os animais que aparecem são uma porca, uma cobra e um boto.

O Perspectivismo raramente se aplica em extensão a todos os animais (além de englobar outros seres); ele parece incidir mais frequentemente sobre espécies como os grandes predadores e carniceiros, tais o jaguar, a sucuri, os urubus ou a harpia, bem como sobre as presas típicas dos humanos, tais o pecari, os macacos, os peixes, os veados ou anta. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 353).

De acordo com o estudioso, isso significa que ser animal ou humano é apenas uma questão de vestimenta, no sentido de que aquilo que varia de um ser ao outro não é sua essência, já que todos têm a mesma essência humana, e sim um invólucro, uma “roupa” que difere de acordo com as necessidades físicas de cada espécie.

O homem ritualmente vestido de animal é a contrapartida do animal sobrenaturalmente nu: o primeiro, transformado em animal, revela para si mesmo a distintividade “natural” do seu corpo; o segundo, despido de sua forma exterior e se revelando como humano, mostra a semelhança sobrenatural dos espíritos. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 389).

No primeiro conto “A porca visajenta” (*Koré Kākānema morōgetá*) é a história do herói Watiamã- Weipy’t o qual em uma bela noite resolveu ir a um festejo muito esperado por ele em uma aldeia nas proximidades. “Watiamã havia esperado dias por esse evento. Estava pronto, com seus melhores colares no pescoço e sua calça nova, feita de couro de yaguretê” (YAMÃ, 2004, p. 16). No caminho da festa, ele se deparou com uma porca colossal que o atacou e ele ficou com medo e não quis chegar perto, pois sabia que a porca podia ser gente transformada ou algum demônio possuidor. “Na certa tinha desagradado aos espíritos-do-fundo e não estava com muita coragem para descobrir se aquela porca rancorosa era porca mesmo ou se era gente que tinha se transformado para lhe fazer mal”. (YAMÃ, 2004, p.16).

Então, o guerreiro Watiamã foi atacado novamente pelo animal enfurecido, a qual esfregava sua parte íntima nele. No desespero o guerreiro a matou esfaqueada, logo após o acontecimento continuou sua trajetória rumo à festa. “A porca voltou a atacá-lo, essa vez ela conseguiu derrubá-lo e deitar-se sobre ele, esfregando suas partes genitais nas dele. Watiamã ficou desesperado, nunca tinha visto uma coisa daquela”. (YAMÃ, 2004, p. 17).

Logo após à festa, Watiamã retornou pelo mesmo lugar e viu muitas pessoas ao redor de um corpo estirado no lugar onde a porca encontrava-se morta, então aproximou-se e avistou uma bela moça toda esfaqueada. “(...) chegou perto viu um corpo mulher, caído e esfaqueado, a porca a noite anterior, ao morrer, voltara a se transformar em mulher. Era a moça mais bonita da aldeia, que amava muito Watiamã”. (YAMÃ, 2004, p. 18).

Assim, notemos a metamorfose sofrida pela porca, a moça tinha vergonha de se declarar a Watiamã e por meio de sua “roupa de animal” resolveu revelar-se ao amado. Em uma tentativa desesperadora de se livrar do animal enlouquecido, o guerreiro impiedoso o mata.

O conto “As duas cobras encantadas”(*Mói wató sebay*) de grande semelhança à outra lenda amazônica “A cobra grande”. Uma índia da etnia Mawé é agraciada por uma gravidez misteriosa que ao se banhar na beira do rio engravidou de gêmeos. Porém, (as crias) não tinham forma humana: eram duas cobras: “A mulher deu à luz um casal de gêmeos. Seus filhos não tinham forma humana eram duas serpentes escorregadias que deslizavam das mãos da parteira” (YAMÃ, 2004, p. 59-60).

Os gêmeos tinham personalidades distintas, moravam no rio. Podemos perceber que Norato era bom e sempre se transformava em um belo rapaz para ir às festas. Mas sua irmã Maria era má e não gostava dos humanos.

Cobra- Norato viajava pelos rios do baixo Amazonas. Passava dias subindo o rio-mar, até chegar à ilha Tupinambá'rana, onde fica Parintins. Lá, ao cair da noite, ele se transformava em um rapaz moreno e bonito. [...] Então, deixava o couro de serpente à beira do rio e transformava-se em gente. De madrugada, quando ouvia o primeiro cantar do galo, ele voltava ao rio, metia-se dentro da pele e escorregava para a água sem que ninguém o visse. (YAMÃ, 2004, p. 60-61).

A cobra Norato ao perceber as maldades de sua irmã resolveu matá-la “(...) O corpo de Maria então se desencantou, e ela se transformou em uma moça bonita e serena, bem diferente daquela cobra má” (YAMÃ, 2004, p. 62). Só assim os pescadores tiveram sossego.

No conto “vingança do companheiro-do-fundo” (*Wipakawa puibak sebay*), o pescador foi pescar e não conseguiu pegar nenhum peixe, foi quando viu um boto cor-de-rosa se afastando dos outros botos, e então lançou seu arpão e pegou o boto. Ao levar para sua casa, a mulher recusou-se a comê-lo. O pescador então o deixou na beira do rio. À noite um dos botos fora tomar satisfação com o pescador pela morte do boto amigo. “Quando deu meia-noite, hora em que a lua cheia refletia o Kawrê na escuridão, um daqueles botos saiu do rio. Transformou-se em gente e subiu na direção da casa do pescador”. (YAMÃ, 2004, p. 72). Na verdade, o boto fêmea que foi morto era uma linda moça. “Os dois desceram para a beira e, quando o pescador viu que aquele boto morto em seu porto havia se transformado em uma bela moça, pediu desculpas ao estranho. (YAMÃ, 2004, p. 74).”

Podemos perceber nos contos analisados que a metamorfose/transformação do animal em homem é algo muito forte nas histórias indígena, ou seja, o elemento corpo (natureza) seria o que distingue os seres, enquanto a alma (cultura) aquilo que as une. “Essa forma interna é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 351). “Uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’”, diz Viveiros de Castro sobre o multinaturalismo, ou seja, sobre a concepção ameríndia que supõe a cultura como universal e a natureza como forma do particular; a unidade do espírito e a diversidade dos corpos. Ao contrário do pensamento ocidental que supõe uma dualidade ontológica entre natureza e cultura; para o pensamento ameríndio, há uma continuidade entre estas duas esferas, justamente porque os seres naturais

são dotados de disposições humanas e características sociais (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 428).

Considerações Finais

Nos estudos da literatura indígena percebemos a riqueza cultural que envolve essas narrativas e que sua composição é construída a partir de uma lógica e estética particular de cada etnia.

Na obra *O caçador de histórias* (2004), essa transformação do discurso e das percepções sobre o ambiente pode ser vista nas obras que vão além do ciclo da borracha como fato social que marca o desenvolvimento do espaço e do homem amazônico. Outro aspecto que precisa ser ressaltado é a forte marca da cultura oral no imaginário das populações amazônicas, seja na construção das narrativas orais ou na hibridização destas com outros gêneros literários construídos no mesmo espaço.

Podemos perceber que os contos do autor Yaguarê Yamã trazem uma visão sobre o aspecto da relação homem-animal, a partir do ponto de vista do perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (2002), deixando evidente a importância de se compreender os diferentes subjetivismos que povoam o universo e que são dotados de pontos de vistas distintos. Assim temos essa visão unilateral a qual cada grupo específico sempre se enxergará como humano e nunca como animal. O narrador retira da experiência o que ele conta, segundo Benjamin (1994) sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v.1. 7 ed. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

LEANDRO, Rafael Voigt. *Os ciclos ficcionais da borracha e a formação de um memorial literário da Amazônia*. 2014. 220f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MUSSI, Vanderléia P. L.; CALDERONI, Valéria. A. M. O. *Culturas e História dos Povos Indígenas*. 5º Módulo. Desconstruindo Preconceitos sobre os Povos Indígenas. Campo Grande: Editora UFMS, 2014.

MUNDURUKU, Daniel: *eu não sou índio, não existem índios no Brasil*. Nonada, 2017. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PIZARRO, Ana. *Amazônia: As vozes do rio: Imaginário e modernização*. Belo horizonte: editora UFMG, 2012.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: Cejup, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Uirá sai à procura de Deus*. Ensaios de Etnologia e Indigenismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Márcio. *A expressão amazonense*. Do colonialismo ao neocolonialismo. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1990.

VILAÇA, Aparecida. *Comendo como gente: formas do canibalismo wari' (Pakaa Nova)*. Rio de Janeiro: Anpocs/Editora da UFRJ, 1992.

_____. *Canibalismo e morte entre os Wari' à luz do perspectivismo*. Revista de Antropologia, v. 41, n. 1, p. 9-67, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosacnaify, 2002.

YAMÃ, Yaguarê. *O caçador de histórias*. São Paulo: Martins fontes, 2004.

CARLOS HENRIQUE LOPES DE ALMEIDA

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), atuando na área de ensino de Língua espanhola como língua adicional e literatura latino-americana. Docente no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC) da UNILA e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9511564560016368>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2037-905X>

E-mail: carloshl@literatura@gmail.com - carlos.almeida@unila.edu.br

CARLA PATRÍCIA DA SILVA GUEDES

Licenciada em Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará. Pós-graduada no curso de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Faculdade Integrada Ipiranga. Mestre na área literária na Universidade Federal do Pará. Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará/PPGL.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3264552303976799>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7926-1462>

E-mail: Carlaguedes18@yahoo.com.br

MAYRA ADRIANA DA COSTA CAVALCANTE

Doutoranda em Letras: Estudos Literários (PPGL/UFPA), Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade Estadual do Pará (UEPA-2008). Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2006). Atualmente é professora de Língua Portuguesa (SEMED/Castanhal) e participa do Grupo de Pesquisa "Alteridade, Literaturas do Insólito e Psicanálise (ALLIP)".

Lattes ID: <http://www.lattes.cnpq.br/4926962697475318>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-5616>

E-mail: mayradi@yahoo.com.br



O feminino e o mito em *Cidade livre*, de João Almino

The female and the myth in the *Free city*, by João Almino

*Hevellyn Cristine Rodrigues Ganzaroli**, *Ewerton de Freitas Ignácio**

**Universidade Estadual de Goiás (UEG)*

Resumo: O romance *Cidade livre* (2010), de João Almino, narra histórias cujo pano de fundo é o período da construção de Brasília, cidade planejada e erigida com uma finalidade definida, qual seja a de ser a capital do país. Levando em conta a ideia de construção, este trabalho tem por objetivo traçar paralelos entre as personagens femininas do romance em tela e algumas deusas da mitologia greco-romana (Hera, Héstia, Atenas, Artêmis, Deméter e Perséfone), buscando evidenciar as maneiras pelas quais o texto literário dialoga com elementos plasmados pela cosmogonia grega. Para tanto, recuperamos características atinentes ao perfil das deusas supracitadas para, em seguida, procedermos a uma comparação entre essas características e as das personagens femininas da obra, chegando à conclusão de que se tem, no romance, o retrato de mulheres fortes e determinadas. Para embasar nossas considerações, recorremos ao aporte teórico-crítico de Bolen (1990), Bosi (2015), Meneses (2000), Scholze (2012), Schwantes (2006) e Woolger e J. Woolger (1989).

Palavras-chave: Literatura cerratense. Personagens femininas. Mitologia.

Abstract: João Almino's novel *Cidade livre* (2010) tells stories whose background is the period of the construction of Brasília, a city planned and built with a definite purpose, namely to be the capital of the country. Taking into account the idea of construction, this work aims to draw a parallel between the female characters of the novel on screen and some goddesses of Greco-Roman mythology (Hera, Hestia, Athens, Artemis, Demeter and Persephone), seeking to highlight the ways by which the literary text dialogues with elements shaped by the Greek cosmogony. For that, we recovered characteristics related to the profile of the aforementioned goddesses, and then proceed to a comparison between these characteristics and those of the female characters of the work, reaching the conclusion that one has, in the novel, the portrait of strong and determined women. To support our considerations, we resort to the theoretical-critical input of Bolen (1990), Bosi (2015), Meneses (2000), Scholze (2012), Schwantes (2006) and Woolger and J. Woolger (1989).

Keywords: Cerratense literature. Female characters. Mythology.

Introdução

Existem arquétipos femininos já pré-estabelecidos socialmente, construídos a partir de rótulos, pressuposições ou julgamentos capazes de, ao longo dos anos, desvalorizar, construir uma imagem negativa da mulher, dispondo-a, sob a égide de uma suposta necessidade de proteção masculina, sempre em posição de fragilidade, inferioridade física e emocional em relação ao homem ou ao que representa o masculino. Dito isso, é comum a existência de atos que distorcem o retrato feminino. Esses episódios, por sua vez, partem de um processo histórico culturalmente arraigado, sendo executado, não raro, por mulheres.

De acordo com Meneses, a mulher na sociedade patriarcal detém a função de casar, cuidar do marido e ter filhos, havendo em muitos casos falta de consciência e de desejo nesse viver. Desse modo, a mulher “fica em casa ‘descansando’, participa indiretamente do universo do trabalho, que é a esfera das relações de produção na sociedade patriarcal, através do marido. Seu campo de ação se estende até onde vão as paredes de sua casa” (MENESES, 2000, p. 46, *grifo da autora*). Nessa perspectiva, portanto, a esfera de atuação da mulher se teria como limites as paredes de sua casa.

Não obstante, há mulheres que podem ser consideradas como transgressoras, que não se contentam com a realidade em que estão inseridas, lutando pela melhoria de seus direitos; é são tipo de figura que, segundo Scholze (2012, p. 5), possuem o “comportamento de quebrar convenções” e, dessa maneira, não se restringem a zelar pela família e pelo lar, plasmando uma imagem da mulher que pode ir aonde quiser e ser o que julgar ser melhor.

A literatura, em seu papel de transposição do real, é cenário para a narração de perfis femininos e histórias protagonizadas por mulheres, tais como, a título de exemplo, em *Lucíola*, romance publicado por José de Alencar em 1862 e em cujo enredo a sexualidade feminina é tratada de modo romantizado e limitante, e no romance *Hilda Furção* (1991), de Roberto Drummond, em que a sexualidade feminina é abordada de modo mais verossímil e isento de preconceito por parte do narrador, embora haja espaço para julgamentos na obra, perpetrados por outras personagens, a maioria em condição de hipocrisia moral.

Também na literatura produzida em terras de cerrado existem obras que apresentam personagens femininas com características marcantes, como o romance *Cidade Livre*, publicado por João Almino em 2010, cujo enredo apresenta espaço para a criação de três mulheres fortes, cada qual a seu modo: Francisca, Matilde e Lucrecia. Essas personagens possuem características decorrentes de personalidade, cultura, religião, e visão social. Embora a narrativa gire em torno das lembranças de um homem, seu Moacyr, pai do narrador João, a presença desses perfis femininos é significativa para o desenvolvimento da

narrativa.

Nesse sentido, este trabalho tem por finalidade traçar paralelos entre as personagens femininas do romance em tela e algumas deusas da mitologia greco-romana (Hera, Héstia, Atenas, Artêmis, Deméter e Perséfone), buscando evidenciar as maneiras pelas quais o texto literário dialoga com elementos plasmados pela cosmogonia grega. Em termos estruturais, este trabalho divide-se em três seções principais: na primeira, faremos uma breve contextualização das maneiras pelas quais a mulher foi retratada ao longo da historiografia literária brasileira; na segunda, recuperaremos o perfil histórico e cultural de deusas pagãs e, na terceira seção, empreenderemos uma análise de Cidade livre, tendo como foco a representação do feminino nessa obra, em diálogo com divindades femininas mitológicas.

1 Retratos do feminino na literatura brasileira

Conforme discute Cíntia Schwantes (2006), analisar a representação da mulher na literatura pode ser algo complexo, já que a obra em que a mulher representada está inserida foi produzida em um contexto predominantemente patriarcal e sofreu interferências diretas desse contexto na sua produção. Nesse sentido, não apenas as representações femininas nas obras literárias, como as análises delas sofrerão influências desse modo de vida da sociedade em que o homem é o dono da voz que fala por si e pelos/as outros/outras.

A autora afirma que “para escrever romances, um autor, independentemente de seu gênero, precisa criar personagens femininas, e essa criação vai derivar do conceito de feminilidade professado por sua sociedade. As definições de feminilidade são muito semelhantes na sociedade ocidental como um todo” (SCHWANTES, 2006, p. 9). Assim, são as definições que a sociedade tem de feminilidade, de como a mulher deve se portar, que vão determinar como será a representação de certa personagem na obra literária.

Ainda para Schwantes,

evidentemente, a representação do feminino é regida por convenções que enfrentaram mudanças significativas ao longo do tempo. Isso se deu conforme as possibilidades socialmente abertas à mulher se foram ampliando em consequência do acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior, e a inserção em uma ordem social mais ampla, como o configurado pela conquista do voto feminino (SCHWANTES, 2006, p. 8).

As representações da mulher na literatura, conforme se constata, levando em conta tanto a escritora mulher como a personagem mulher presente em obras literárias, foram diferentes de acordo com o contexto em que tais obras foram escritas e de acordo com as aberturas sociais que as mulheres gradativamente adquiriam.

No caso específico da literatura brasileira, essa questão é talvez ainda mais complexa. Por um lado, percebe-se que, dentro do cânone literário brasileiro, poucas são as mulheres que se destacaram escrevendo *sobre* mulheres. Um exemplo de escritora brasileira cujas personagens femininas ficaram marcadas no imaginário do leitor é Clarice Lispector, a qual representou mulheres do cotidiano com vivências bastante intrincadas. Por outro lado, nota-se que a maior parte das obras da literatura do Brasil em que há personagens femininas marcantes foram escritas por homens, como a *Capitu* de Machado de Assis, a *Iracema* de José de Alencar e a *Gabriela* de Jorge Amado, apenas para ilustrar nossa afirmação.

Por um prisma diacrônico, a historiografia literária brasileira evidencia o fato de que, à medida que as mulheres foram garantindo seus direitos e se emancipando socialmente, a personagem feminina na ficção começou a deixar de ser retratada de modo subsidiário às ideologias dominantes do sistema patriarcal, assim como a visão do feminino na lírica deixou de ser apenas o objeto de desejo - idealizado ou fetichizado - por sujeitos poéticos masculinos.

Inicialmente, nos primeiros textos escritos no Brasil, a mulher nativa brasileira, da mesma forma que os homens, era retratada nos textos de informação com certa curiosidade. Alfredo Bosi (2015) não considera esses textos como parte integrante da literatura brasileira, mas reconhece a importância de se estudar tais textos, uma vez que são fonte de inspiração para autores posteriores, como Oswald de Andrade. Em relação à representação feminina nesses textos, Bosi afirma que, nos textos de informação, os indígenas e as indígenas eram descritas com curiosidade e observados pelos portugueses com um juízo moral negativo (BOSI, 2015).

Posteriormente, no Barroco, o autor salienta que os escritores desse período utilizavam de metáforas e analogias para referirem-se às mulheres amadas. Segundo Bosi (2015, p. 37) “conhecem-se as diatribes de Gregório [de Matos] contra algumas autoridades da colônia, mas também palavras de desprezo pelos mestiços e de cobiça pelas mulatas”. Nesse sentido, percebe-se nesse primeiro momento de nossa literatura que as mulheres eram retratadas como objetos de desejo, sem nenhum protagonismo na literatura nem na vida social em si.

Essa figura feminina submissa e apenas objeto de desejo continuará surgindo nas obras literárias do Arcadismo, período marcado pela simplicidade em relação à escrita, rompendo com o cultismo exacerbado do Barroco, e em relação aos temas, que voltavam

para a tranquilidade da vida pastoril, idealizada, motivo pelo qual as mulheres representadas na literatura árcade são, em sua grande maioria, pastoras idealizadas e geralmente inacessíveis.

Bosi salienta que “os cem sonetos de Cláudio [Manuel da Costa] compõem um cancionero onde não apenas uma figura feminina, mas várias pastoras, em geral inacessíveis, constelam uma tênue biografia sentimental” (2015, p. 65). Em geral, outras figuras femininas famosas desse período se revestem dessa mesma descrição. Podem ser citadas a índia Lindoia de Basílio da Gama, a Marília de Tomás Antônio Gonzaga, a qual é cobiçada por Dirceu, e a Glaura representada por Silva Alvarenga, “uma esquisita pastora envolta em um halo de galante sensualidade” (BOSI, 2015, p. 84).

Vale lembrar que todas as mulheres citadas até aqui, com exceção das mulheres presentes nas descrições feitas nos textos de informação no século XVI, pertencem à lírica. Sendo assim, foi apenas com o advento do Romantismo que a prosa de ficção vai ganhar força no Brasil, sendo apenas a partir desse período que a figura feminina vai se tornar mais complexa, fugindo do estrito perfil de mulher cobiçada. É na prosa que a figura feminina começa a se configurar como sujeito e não mais apenas como objeto de desejo de sujeitos poéticos masculinos.

Ainda assim, no Romantismo, alguns poetas escreveram seus poemas para a mulher idealizada. Gonçalves Dias, por exemplo, escreveu alguns poemas sobre amor e saudade; da mesma forma, Castro Alves tinha “franqueza ao exprimir seus desejos e os encantos da mulher amada” (BOSI, 2015, p. 126). Entretanto, é José de Alencar quem cria algumas das mulheres mais importantes e conhecidas da literatura brasileira. Para Bosi, Alencar foi um “paisagista e pintor de ‘perfis de mulher’ firmes e claros na sua admirável delicadeza” além de ter sabido “recortar figuras gentis de donzelas [...] nos salões da Corte e nos passeios da Tijuca” (2015, p. 146).

Ainda no Romantismo, podemos citar a escrava Isaura, de Bernardo Guimarães, cuja beleza sempre era enfatizada pelo narrador, beleza que existia por ela não ser negra, o que já indicia o preconceito em relação aos critérios de beleza de então. Vale ressaltar também a moça Inocência, de Visconde de Taunay, que, indo contra as vontades do pai, que não lhe permitiu casar-se com seu amado, matando-o, mostra-se transgressora apenas nos limites do cerceamento que lhe era imposto, cujo único meio de fuga foi sua própria morte.

No Realismo somos apresentados à, talvez, figura feminina mais misteriosa da literatura brasileira, qual seja Capitu. Bosi (2015) afirma que Machado de Assis, ao plasmar tal personagem feminina, rompe com uma tendência de alguns escritores do passado:

em oposição aos ficcionistas que faziam apologia da paixão amorosa como único móvel de conduta, o autor de *A Mão e a Luva* e de *Iaiá Garcia*, transvestindo o problema pessoal em personagens femininas, defende a ambição de mudar de classe e a procura de um novo *status*, mesmo à custa de sacrifícios no plano afetivo (2015, p. 187-188).

É a partir disso que nasce Capitu, transvestida pelos problemas pessoais de Bentinho, configurando-se como o dilema a ser resolvido pelo narrador protagonista, que, ao final do romance, acaba por deixá-la partir, sacrificando sua vida afetiva.

Ainda nesse período, Aluísio Azevedo, famoso por seus romances urbanos, constrói uma personagem feminina que sofre com as imposições da família, como Ana Rosa, de *O Mulato* (1881), bem como outras figuras femininas cujas vivências são marcadas pela “naturalidade” das relações exploratórias de trabalho, como pode ser constatado no contexto narrativo de *O Cortiço* (1890).

Outras personagens femininas são notadas em algumas obras pré-modernistas e modernistas, mas elas começam a ganhar força a partir da maturação do movimento modernista, em que literariamente eclodiram retratos femininos de personagens transgressoras, que questionam seu papel de mulher, seu estar no mundo, sua sexualidade, como as personagens de Hilda Hilst, Cassandra Rios, Rachel de Queirós, Clarice Lispector, Elisa Lispector, o que ilustra a ideia defendida por Schwantes (2006), para quem, à proporção que a mulher foi se emancipando socialmente, garantindo seus direitos, passou a ganhar abertura também na literatura, até porque havia escritores mulheres ingressando em um cânone ocupado apenas por homens.

2 Retratos de mulheres na mitologia greco-romana

Como afirmam Barker Woolger e J. Woolger (1989, p. 14), existem traços de deusas dentro de cada mulher. Para os autores, o termo deusa designa “a descrição psicológica de um tipo complexo de personalidade feminina”, complexo psíquico e comportamental que pode ser reconhecido na sociedade contemporânea.

Os autores traçam o perfil de seis deusas cujo traços mais aparecem nas mulheres da atualidade. São elas Atena, Afrodite, Perséfone, Ártemis, Deméter e Hera. Contudo, nesse trabalho será incluído o perfil de mais uma deusa, Héstia, e assim serão apresentadas as características de cada deusa, as quais relacionaremos, na próxima seção deste trabalho, às personagens femininas de *Cidade livre*.

2.1 Hera/Juno

Hera, irmã e esposa de Zeus, rainha dos céus, deusa do casamento e da maternidade, é conhecida nas histórias mitológicas como a deusa ciumenta e vingativa, que vive à procura das amantes e dos filhos bastardos do marido para lançar sua fúria contra eles, como pode-se perceber neste trecho em que a deusa desconfia de Zeus e se vinga de Io, a amante dele:

certa vez, Juno notou que o dia escurecera de súbito e imediatamente desconfiou de que o marido levantara uma nuvem para esconder algumas de suas façanhas que não gostava de expor à luz. Juno afastou a nuvem e viu o marido, à margem de um rio cristalino, com uma bela novilha ao seu lado. A rainha dos deuses desconfiou de que a aparência da novilha ocultava alguma bela ninfa de estirpe mortal, como, na verdade, era o caso [...]. A deusa ainda não pusera de lado suas desconfianças: entregou, portanto, a novilha a Argos, ordenando que fosse vigiada atentamente [...]. A vingança de Juno não estava ainda saciada, contudo. Mandou um Moscardo perseguir Io, que fugiu de sua perseguição através do mundo inteiro. (BULFINCH, 2018, p. 35-37).

A mulher regida pela deusa Hera costuma se destacar na sociedade, pois nasceu para comandar. Assim como a deusa, essa mulher supervaloriza o casamento, mesmo que não lhe proporcione felicidade. Woolger e Woolger (1989, p. 142) salientam que esse tipo de mulher

se mostrará sempre bem vestida, ainda que de maneira conservadora, e terá uma presença "maciça" - que não se reflete necessariamente no seu tamanho físico. Poderemos encontrá-la em comitês de planejamento, em recepções ou em clubes de campo. ela é claramente uma pessoa de status e de estatura, alguém que imediatamente granjeia a nosso respeito.

Uma das características marcantes da mulher-hera é sua grande valorização da moral e dos ditos bons costumes da sociedade, sendo uma integrante ativa na preservação dos "valores mais conservadores da sua casta social" (WOOLGER; WOOLGER, 1989, p. 142). Por ter essa característica muito aflorada, a mulher-hera pode ser considerada arrogante e esnobe, porém, acima de tudo, é autoconfiante e firme nas decisões, atributos

que resultam da percepção de que ela tem de sua retidão moral.

2.2 Héstia/Vesta

A deusa Héstia é filha de Cronos. Estava destinada a ser um dos doze deuses olímpianos, mas como seu desejo era apenas cuidar da família, cedeu lugar para outro deus. Assim, Héstia é a deusa protetora dos lares, da vida doméstica e da família, seu fogo reina nas casas de cada mortal (BOLEN, 1990, p. 92). Nos textos literários e nas artes, é apresentada como dotada de um coração puro, doce e abnegado. Uma das histórias que circundam o mito dessa deusa mostra exatamente isso

Afrodite induziu Poseidon, deus do mar, e Apolo, deus do sol, a se apaixonarem por Héstia. Ambos a queriam, mas Héstia recusou-os firmemente, prestando solene juramento de que permaneceria virgem para sempre. Então, conforme o “Hino a Afrodite” explica “Zeus lhe concedeu um bonito privilégio, ao invés de um presente de casamento: ela tem seu lugar no centro da casa para receber o melhor em ofertas. E honrada em todos os templos dos deuses, e é uma deusa venerada por todos os mortais” (BOLEN, 1990, p. 92).

Assim como a deusa, a mulher-héstia valoriza o lar e, mesmo estando sozinha, sempre o mantém em ordem. Ela é muito introvertida e presta atenção nos mínimos detalhes de uma casa, além de ser muito dedicada ao marido e aos filhos (BOLEN, 1990).

2.3 Atena/Minerva

Atena é filha de Zeus. É representada na literatura e nas artes, através dos séculos, como a deusa da sabedoria, das artes e da estratégia de guerra. Como a maioria dos seres mitológicos, há vários mitos que circundam sua existência. Uma das histórias mais conhecidas dessa deusa envolve o deus Poseidon/Netuno. Segundo a lenda,

no reinado de Cécrope, o primeiro rei de Atenas, as duas divindades disputaram a posse da cidade. Os deuses decidiram que o prêmio seria dado àquela que oferecesse aos mortais o presente mais útil. Netuno

ofereceu o cavalo, e Minerva, a oliveira. Os deuses decidiram que a oliveira era mais útil e concederam a cidade a Minerva, que lhe deu o nome, pois Minerva em grego é Atena (BULFINCH, 2018, p. 117).

Na atualidade, existe um arquétipo feminino que representa a deusa Atena, e que engloba mulheres que deixam os planos de constituir uma família em segundo lugar, colocando a ascensão social e a carreira profissional como prioridade de vida. De acordo com Woolger e J. Woolger (1989), a mulher-Atena sempre está envolvida com questões de cunho educacional, cultural, intelectual, político e de justiça social, ainda se destacando pela personalidade extrovertida, e também por ser prática e inteligente.

A primeira impressão dos homens frente à mulher-Atena é de intimidação, uma vez que essa mulher possui um apurado senso intelectual e crítico. Contudo, quando seu respeito é conquistado, ela se torna uma grande companheira, assim como a deusa Atena, que era conhecida na Grécia antiga como a “companheira dos heróis” (WOOLGER; WOOLGER, 1989).

2.4 Ártemis/Diana

Ártemis é a filha mais querida de Zeus, a deusa olimpiana da vida selvagem e da caça, que escolheu a liberdade de viver na natureza selvagem com uma matilha de cachorros e ninfas para acompanhá-la em suas caçadas. Nas artes e na literatura, é apresentada como uma deusa jovem que escolheu permanecer virgem, carregando consigo seu arco e suas flechas de prata. A deusa frequentemente também é associada à lua.

Quando surgiu à entrada da gruta, as ninfas, vendo um homem, gritaram e correram para junto da deusa, a fim de escondê-la com seus corpos. Ela, porém, era mais alta que as outras e sobrepujava todas pela cabeça. Uma cor semelhante à que tinge as nuvens no crepúsculo e na aurora cobriu o rosto de Diana, assim apanhada de surpresa. Cercada, como estava, por suas ninfas, ainda fez menção de voltar-se e procurou, impulsiva, as flechas (BULFINCH, 2018, p.41).

A mulher-Ártemis se caracteriza por ser uma mulher ativa, que sempre busca conectar-se com a natureza. Essa mulher pode ser confundida com a mulher-Atena, por emanar uma energia vigorosa, contudo sua energia emana do físico e não do mental como a mulher-Atena. Assim como a deusa, a mulher-Ártemis não se sente tão ligada à civilização,

encontrando sua essência quando em contato com a natureza; além disso, sempre que possível gosta de acampar, de passar um tempo em fazendas e em locais em que a natureza predomina.

Para Woolger e Woolger (1989, p. 97), “a grande força da mulher Ártemis é a sua independência, a sua autoconfiança e a sua vontade de realizar coisas. É com justa razão que ela deve orgulhar-se dessas qualidades”. Por essa razão os homens se sentem confortáveis frente a uma mulher-Ártemis, pois ela se mostra capaz de realizar grandes feitos sem, contudo, perder sua ternura.

2.5 Afrodite/Vênus

Afrodite é a deusa do amor e da beleza que, no contexto da mitologia, nasceu do esperma de Urano e da espuma do mar. “Os gregos e os romanos adoravam-na pela sua gloriosa beleza, pela sua ternura e pelas suas muitas aventuras amorosas” (WOOLGER; WOOLGER, 1989, p. 109).

A mulher regida por Afrodite tem uma ligação profunda com a sensualidade, apreciando, naturalmente, seu pendor para a sensualidade. Woolger e Woolger (1989, p. 111) afirmam que a mulher-Afrodite “tem um magnífico faro” para educação íntima. Essa mulher tem uma relação extremamente saudável com o próprio corpo, sempre curiosa para desvendar seus próprios encantos.

Além disso, sua personalidade extrovertida, sua beleza e sua sensualidade chamam a atenção dos homens, os atraem e encantam, podendo ser uma grande destruidora de corações. Contudo, para Woolger e Woolger (1989, p. 116), “quando está profundamente envolvida num tal relacionamento, ao qual a palavra caso nem de longe faz justiça, ela se mostra excepcionalmente confidente, uma amiga espiritual além de sexual”. Por esse motivo, é tão valorizada pelo público sujeito aos seus encantos.

2.6 Deméter/Ceres

A deusa Deméter é representada popularmente como a deusa da agricultura e da fertilidade, assim como a responsável pelas estações do ano. Geralmente suas histórias se entrelaçam com as histórias de sua filha Perséfone, a qual era extremamente devota. Mãe dedicada, é também implacável, como mostra a história em que Deméter se vingou de Erisícton depois de ele matar uma ninfa do bosque consagrado a ela: “a deusa acedeu ao

pedido e, ao curvar a cabeça, também se inclinaram todas as espigas maduras para a colheita. Imaginou um castigo tão cruel que despertaria piedade, se acaso tal malvado merecesse piedade: entregá-lo à Fome” (BULFINCH, 2018, p. 183).

A mulher-Deméter é reconhecida pelo seu colo acolhedor e sua dedicação para com o marido e os filhos. Essa mulher tem um cuidado muito grande com qualquer criança, seja seu filho ou não, isso porque as crianças tendem a se sentir atraídas por ela, devido a sua gentileza, carinho e acolhimento. A mulher-Deméter é a verdadeira mãe, mas não no âmbito biológico, e sim na sua entrega e amor, pois uma mãe não é reconhecida só pelo ato de dar a luz, mas também por sua dedicação e amor para com os filhos. Essa mulher instintivamente se doa a qualquer ser que se mostre frágil e carente, configurando-se como a personificação do verdadeiro abraço de mãe (WOOLGER; WOOLGER, 1989).

2.7 Perséfone/Coré

Filha de Deméter e Zeus, essa deusa também é a soberana dos mortos e deusa do místico e da mediunidade. É representada nas histórias como uma bela jovem raptada por Hades enquanto colhia flores no prado e levada às profundezas do submundo. (BOLEN, 1990, p. 92).

A mulher-Perséfone é discreta e modesta, possui uma simpatia e um encanto particular e está sempre ansiosa para agradar. Ela, diferente da mulher-Afrodite, não se sente tão à vontade com seu corpo e conseqüentemente com sua sexualidade e também não tem um tipo físico específico para essa mulher, uma vez que as mulheres regidas por Perséfone têm tipos físicos bem variados. No entanto, anseia por uma intimidade mais profunda, não raro não sabendo distinguir se essa necessidade é de ordem física ou espiritual (WOOLGER; WOOLGER, 1989).

Woolger e Woolger (1989, 179) afirmam que a mulher-Perséfone possui um “elo oculto com o espírito” e uma “profunda ambivalência em relação a um mundo que poderá deliberadamente interpretá-la mal”. Como os autores acentuam, a sua ligação com o espiritual pode ser mal interpretada pelas pessoas, podendo causar alguns problemas de confiança para ela, fazendo com que se torne um pouco reclusa.

3 O feminino e o mito em *Cidade livre*

Em *Cidade Livre*, Almino constrói uma narrativa não linear, tendo a construção da nova capital do país como plano de fundo. Conforme salienta Zilberman (2012, p. 46),

o romance, sem dúvida, narra um começo – o da cidade que acolhe as figuras da trama, o que significa afirmar também que relata o início de um modelo de nação para o Brasil, dado o projeto que fundamentou e fecundou a criação de Brasília. Assim, *Cidade livre* assume identidade épica enquanto projeto narrativo, ao mesmo tempo em que lida com as coordenadas do mito enquanto modo de expor atos inaugurais de uma civilização ou de uma cultura.

A história é narrada por João, um personagem secundário, que testemunha parte dos acontecimentos e que lança mão das memórias contadas por seu pai adotivo, Dr. Moacyr, para construir a narrativa. Os três perfis femininos fazem parte do convívio social do narrador: Tia Francisca, a mulher que ajudou Moacyr a criar o menino, por quem o narrador nutre um carinho muito grande; Matilde, irmã de Francisca, que morava junto com eles e que tinha veia revolucionária; e Lucrecia, amante de Moacyr, que ao final do romance se revela como Íris Quelemém, chamada de “Profetisa” pelos membros da comunidade Jardim da Salvação, da qual participava.

O enredo da obra gira em torno do desaparecimento de Valdivino, um dos trabalhadores que ajudaram a construir a cidade de Brasília. O intuito do narrador é solucionar o mistério criado muitos anos atrás em relação a essa personagem:

Eu tinha de obter o depoimento de papai antes que ele morresse, uma forma também de me reconciliar com ele no momento delicado que ele atravessava e de reparar meu erro de ter-me afastado dele por tanto tempo, na verdade, desde que o deixara, seis anos após o incidente de Valdivino, em meio a uma briga que ainda tento entender e que começou quando contei a tia Francisca o que me haviam dito sobre papai [...] Foi então que, usando como estopim uma desavença em torno de um artigo que eu escrevera, saí de casa esbravejando contra papai e me mudei para o apartamento de tia Matilde, mas vivi na dúvida e precisava, antes que ele morresse, de uma confirmação sobre o que de fato aconteceu. (ALMINO, 2010, p. 19-20).

Nesse sentido, as personagens presentes no romance agem de acordo com as implicações dessa necessidade do narrador de descobrir a verdade sobre a suposta morte de Valdivino, pois elas estão ligadas direta ou indiretamente com ele. As mulheres, objeto desta análise, se incluem nessa configuração, uma vez que elas têm suas vivências ditadas de certa forma por esse contexto. No entanto, cada perfil feminino possui características específicas e personalidades distintas, que possibilitam esmiuçar suas peculiaridades e relacioná-las a alguns perfis femininos presentes na mitologia.

3.1 Tia Francisca: a “boa mulher”

Francisca, chamada por Tia Francisca pelo narrador do romance, é descrita da seguinte forma:

Naquela época, ela me parecia mais alta do que é de fato, sua estatura média proporcional ao corpo cheinho na medida certa. Nenhuma outra mulher tinha tão belos cabelos negros, e eu admirava seu rosto redondo, sua boca pequena, de lábios finos — de onde saía uma voz que, embora macia, era clara e confiante, de onde ouvi choros e lamentos, jamais gritos — e seus olhos negros e espertos, por vezes graves, que sabiam sorrir e encantar e que exploravam com curiosidade tudo o que encontravam, sobretudo se fixando em mim com ternura (ALMINO, 2010, p. 44).

Trata-se de uma mulher que abdicou de sua vida e de seus anseios para cuidar do sobrinho João. Ela “tinha sido educada com rígidos princípios morais e religiosos e temia que um ateu como papai quisesse me criar fora da religião [...] era uma mulher de princípios, íntegra e somente prestava contas a Deus. Impôs uma única condição: que eu deveria ser educado na religião católica” (ALMINO, 2010, p. 32-33). Dessa forma, percebe-se que Francisca tem grande apreço pela religiosidade e integridade, o que pode de imediato remetê-la a Héstia, deusa da lareira e do templo que, por não querer liderar, como os outros olímpianos, deixou seu lugar no Olimpo para cuidar das famílias.

Para Bolen (1990), Héstia costumava estar em casa ou no templo, orando pelos deuses e meditando, indicando sua tendência a ser mais introspectiva e reservada. No romance cerratence de Almino, Tia Francisca compartilha desses traços, visto que é uma mulher religiosa, ia à missa de terço e véu, usava roupas discretas e ensinava o catecismo ao sobrinho. Sua abnegação para cuidar de João também remete ao perfil de Héstia.

Tia Francisca também costumava cuidar da casa, traçando o perfil de mulher do lar, que passa, lava, cozinha e cuida da família, como pode ser observado no seguinte trecho:

Quando não estava ocupada com o restaurante do Serviço de Alimentação da Previdência Social, conhecido com SAPS, cuidava da casa, indo de um lado para o outro, jamais deixando que a sala se desarrumasse, nem que as pias encardissem, nem que os móveis acumulassem poeira, nem que juntasse mofo nos guarda-roupas (ALMINO, 2010, p. 46).

No entanto, exercer essas atividades para a personagem não era um peso, posto que ela nunca reclamava desses afazeres. Este perfil de mulher cuidadora do lar é também o perfil definido por Bolen (1990) de Héstia. Conforme a autora, essas atividades da casa são, para a deusa, atividades que trazem harmonia interior, paz e tranquilidade na medida em que são executadas. Além disso, na visão de Héstia, essas atividades podiam ser vistas como atividades significativas e não como uma tarefa ou uma obrigação.

No decorrer da narrativa, a personagem Francisca é caracterizada como uma mulher justa, de coração bondoso disposto sempre a ajudar, não aceitava os negócios ilegais de Moacyr e ficava inquieta quando presenciava discussões, exatamente por isso, jamais gritava e seu sorriso era encantador e seus olhos e lábios por vezes expressavam felicidade.

Para o narrador, Francisca tinha um “sorriso de melancolia, expondo ainda mais sua doçura e seu coração bondoso” (p. 45). Essas características ainda remetem à compaixão e à dedicação de Héstia pela família e seu comportamento exemplar (BOLEN, 1990).

Ressalte-se no romance de Almino o carinho que o narrador João tem por tia Francisca e isso se deve ao perfil maternal que a personagem possui, à sua dedicação à família e sua bondade – características fulcrais da personagem. Esse fato é evidenciado pelo uso de muitos adjetivos e expressões que enfatizam a boa índole da personagem. Para o narrador, tia Francisca é “doce”, “bondosa” e seus “olhos negros [...] sabiam sorrir e encantar” (ALMINO, 2010, p. 45).

Ressalte-se que a caracterização de tia Francisca faz com ela se aproxima tanto de Héstia quanto de Atena, a qual é caracterizada como a deusa da sabedoria, das artes e da estratégia de guerra. Porém, no que se refere à personagem do romance, o perfil da deusa se encaixa somente nas artes e na sabedoria. Isso porque Francisca por ser sábia era a pessoa a qual Valdivino recorria para encontrar consolo em relação aos problemas da vida, era com

Francisca que ele “tinha longas conversas” (ALMINO, 2010, p. 149) sobre assuntos concernentes a sua vivência na Cidade Livre. Pela capacidade de tocar acordeom e fazer crochê, a personagem se encaixa nas artes que a deusa tanto cultivava, admirava e protegia. No romance, o narrador explicita que Francisca era vista frequentemente “estampada na janela, ou então ela passava horas no acordeom ou no crochê, exibindo a grande habilidade que tinha com as agulhas” (p. 149).

Por fim, pode-se relacionar o perfil de tia Francisca com a deusa Deméter, que é reconhecida pelo seu perfil maternal, acolhedor e cuidadoso com o marido e os filhos, (WOOLGER; WOOLGER, 1989). Não diferente da deusa, a personagem de Almino, é mãe dedicada, e embora não seja casada com Moacyr no início da narrativa, no decorrer dela, ela se casa com ele e em ambas as fases de suas vidas, cuida do homem como se fosse seu. João também não é filho biológico de Francisca, mas assim como Deméter, ela é dedicada e ama como se tivesse parido a criança.

3.2 Tia Matilde: a mulher forte e transgressora

Outra personagem do romance de Almino que possui fortes características e tem papel fundamental na vida do narrador é Matilde, sua tia. Diferentemente da irmã Francisca, tia Matilde era elegante, independente e “impassível, exibia sua beleza decotada na janela” (p. 117). O narrador diz que a diferença entre Francisca e Matilde podia ser vista até no varal de roupa, onde ele “observava as calcinhas coloridas de tia Matilde e as brancas de tia Francisca; os corpetes grandes de tia Matilde e os menores, de tia Francisca; os vestidos de manga de tia Francisca, os de alça de tia Matilde; as anáguas de tia Francisca e os shorts de tia Matilde” (p. 47).

Matilde se mostra pessimista com a construção de Brasília, pois acreditava que se tratava de desperdício de dinheiro, principalmente pela situação econômica do país. Tais pensamentos a aproximam do perfil da deusa Atena, que priorizava seu trabalho e ascensão social, deixando de lado uma talvez possível construção familiar (WOOLGER; WOOLGER, 1989). Matilde sonha, ainda, com uma revolução comunista, tanto que “levava de noite uma vida clandestina, dedicando-se a pichar paredes, pois a revolução precisava estar infiltrada em toda parte, e veio a ser presa quando a polícia, invadindo seu apartamento, apoderou-se de sua caderneta de endereços” (ALMINO, 2010, p. 212).

Tia Matilde também era indiferente a problemas que não lhe diziam respeito, mas criticava fatos relacionados à política. Esse seu senso crítico também é característico da mulher-Atena, posto que essa deusa é conhecida por seu apurado senso crítico (WOOLGE; WOOLGER, 1989). Assim é que a personagem, ao ouvir o namorado Roberto falar com

entusiasmo sobre a futura Brasília, mostrava-se crítica, “punha um sorriso de desconfiança nos seus lábios vermelhos e uma certa gravidade no olhar” (ALMINO, 2010, p. 118).

O perfil de Matilde se assemelha ao da deusa Afrodite que como deusa do amor e da beleza é sempre muito sensual, ama o seu corpo e o usa sempre para encantar os homens, e por causa de sua personalidade extrovertida, atrai a atenção dos demais (WOOLGER; WOOLGER, 1989). Diferentemente de sua irmã, Matilde usava roupas extravagantes e buscava sempre realçar os desenhos de seu corpo, como no trecho:

Tia Matilde equilibrada em seus sapatos altos e pretos, balançava seus grandes seios desenhados pelo vestido brilhoso. Era de cetim cor de menta e de alças pretas com estreita faixa do mesmo preto na altura dos seios e três botões também pretos descendo do decote. O leve franzido de casa de abelha abaixo da cintura achatava a barriga e realçava o traseiro (ALMINO, 2010, p. 84).

Da mesma forma que suas roupas justas e extravagantes para a época, a personalidade extravagante da personagem revela uma mulher preocupada com a aparência e com o seu próprio bem-estar, visando a atenção.

Matilde é uma mulher multifacetada, que foge aos padrões estabelecidos pela sociedade. Dessa forma, em razão de suas características diversas, ela pode ser relacionada também ao arquétipo da mulher-Ártemis. Matilde é uma mulher forte, que parece não se encaixar na sociedade em que vive, assim como a deusa Ártemis, que precisou ir viver da caça na floresta para encontrar sua plenitude.

Para Matilde, a sociedade em que vive é errada e não dá a devida atenção às pessoas: ela “criticava aquelas inaugurações” (ALMINO, 2010, p. 156) das novas construções da cidade pois eram desperdício, “imagine quantos hospitais e escolas não podiam ser feitos com o dinheiro que se enterrou nesse Palácio da Alvorada” (ALMINO, 2010, p. 156).

Os perfis dessas três deusas se relacionam em Matilde e demonstram o seu caráter independente e transgressor, já que Atena, Afrodite e Ártemis são as deusas da mitologia que não são conhecidas por se prenderem aos padrões preestabelecidos, mas por transgredir para viver suas próprias vidas. A junção de características particulares de cada deusa é o que constrói a personalidade de Matilde: senso crítico aguçado de Atena, sensualidade de Afrodite e o caráter transgressor e independente de Ártemis.

3.3 Lucrécia: a mulher sensual e mística

Ao contrário das mulheres analisadas anteriormente, Lucrécia é dotada de uma particularidade interessante: na narrativa, é revestida de certo mistério e a grande revelação ocorrida ao final do enredo gira em torno dela e de suas relações com as personagens masculinas do romance. Até sua apresentação no contexto narrativo da obra acontece com um tom misterioso, uma vez que Moacyr a conhece por meio de uma conversa ouvida em um bar, o Bar da Carmen. Nessa ocasião, algumas supostas características da mulher são citadas por homens que conversavam sobre as prostitutas do local.

E como é que ela é? perguntou o engenheiro alto, com sorriso nos lábios, como se estivesse testando. É instruída, embora desequilibrada, já deve ter os seus quarenta anos, mas não parece, e não tem nada a ver com essas putas novas inexperientes daqui, é disputadíssima porque domina bem todas as técnicas (ALMINO, 2010, p. 120-121).

Mais adiante, a personagem é descrita, dessa vez pelo narrador, da seguinte forma: “tinha olhos espertos e revelavam um conhecimento especializado de coisas inúteis e disparatadas” (p. 130).

Como Lucrécia se relacionava com muitos homens por causa de sua profissão, e por ter o corpo desejável, muitos desses homens se apaixonavam por ela; dessa forma, pode-se relacionar seu perfil com Afrodite, deusa da beleza e do amor. Para Woolger e Woolger (1989, p. 111-112, *grifos dos autores*), “Afrodite era e é, em tudo, uma presença *sensual* [...]. Nada lhe dá maior deleite do que a gratificação dos sentidos através do belo. [...] Afrodite quer que os relacionamentos sejam amorosos - não importa se amigáveis, sociais, físicos ou espirituais; ela quer que tenham *coração*”.

Lucrécia nunca se envolvia com alguém que não queria, e o fato de a pessoa ser ou não casada não era um empecilho; isso se assemelha com a deusa do amor, que não se importava em ter múltiplos relacionamentos entre eles extraconjugais (BOLEN, 1990). A grande facilidade para interação e relacionamentos da personagem é perceptível quando ela diz no romance “na comunidade que eu vou criar, o novo mandamento vai ser: faça amor desde que não prejudique ninguém” (ALMINO, 2010, p. 133).

A personagem Lucrécia é complexa e, por isso, compartilha características com outra deusa mitológica: Perséfone. Lucrécia, no final do romance, é revelada como sendo a profetisa Íris Quelemém, da comunidade Jardim da Salvação. Nessa comunidade, a personagem é a líder espiritual, posto que todos a escutam. Em tal lugar, a profetisa prega

que a futura cidade de Brasília seria a Cidade de Z, criada por uma civilização criada há mais de 10 mil anos pela cultura Clóvis, os sobreviventes das destruições que já ocorreram no planeta em tempos passados. Para ela, o Jardim da Salvação era a forma de os humanos encontrarem os portais para entrar na Cidade de Z e sobreviverem a uma possível nova destruição da Terra.

Toda essa aura mística faz com que Lucrecia possa ser comparada a Perséfone, que era a rainha do submundo, esposa de Hades. Em virtude da sua capacidade mística e mediúnica, seu perfil se assemelha com Lucrecia/Íris, a profetisa do Jardim da Salvação, que segundo a mesma “tivera a iluminação de que dom Bosco lhe atribuía a missão de rumar para o Planalto Central para ajudar a criar a nova civilização” (ALMINO, 2010, p. 30).

No romance de Almino, Lucrecia sofre com um tipo de relacionamento abusivo com Paulão, seu cafetão. Inicialmente, parece ao leitor que a relação entre os dois é tranquila, já que Paulão é quem disponibilizou uma pequena casa para Lucrecia morar. No entanto, ao final da narrativa, Lucrecia aparece machucada no Jardim da Salvação e tudo indica que o que causou seus machucados fora Paulão:

Prostrada, Lucrecia, que era a profetisa Íris Quelemém, parecia haver sido agredida e, transtornada, não dizia coisa com coisa. Para sua surpresa papai lá encontrou seu sócio, Paulão, Vim botar ordem neste lugar, ninguém aqui tem os pés no chão, então eu cuido das construções, das compras, das vendas, do dinheiro..., ela depende de mim pra tudo. [...] Íris trazia manchas no corpo. Teria levado uma surra? Não respondia às perguntas de papai, como se não quisesse revelar o que havia sucedido, Ela mesma se machucou, disse Paulão (ALMINO, 2010, p. 225).

Na mitologia, Perséfone fora “a donzela raptada, violentada e prisioneira de Hades, soberano do inferno” (BOLEN, 1990, p. 19). Dessa forma, a semelhança de Lucrecia com a história da deusa Perséfone, não se restringe à capacidade mística das duas figuras femininas, mas diz respeito também à natureza das suas relações com alguns homens (Paulão e Hades, respectivamente).

Considerações finais

Pudemos averiguar que, no contexto narrativo de *Cidade Livre*, há personagens femininas cujas representações se aproximam e se distanciam do protótipo socialmente imposto às mulheres. Dentre todas as personagens, Tia Francisca é a que mais carrega particularidades comumente atribuídas à mulher, quais sejam cuidar da casa e da família, comportar-se de modo doce e recatado e vestir roupas consideradas menos espalhafatosas. Já Lucrecia e tia Matilde são representadas de forma bastante transgressora, posto que a primeira tem seu *status* social construído por meio da sexualidade, o que ainda é considerado um tabu em sociedades patriarcais; Matilde, por sua vez, mostra-se revolucionária e descrente com a situação do contexto no qual vive, acabando por se distanciar do arquétipo de “boa mulher” construído na sociedade.

Ao comparar as personagens femininas do romance em tela com as deusas da mitologia greco-romana, pudemos verificar que a literatura é permeada pela intertextualidade, mesmo quando essa não é a intenção declarada do autor. No caso de *Cidade livre*, a manutenção das relações intertextuais entre personagens femininas e deusas pagãs se dá pelo fato de as personagens ficcionais plasmadas pela pena de João Almino carregarem consigo características atribuídas socialmente à mulher, das quais se apropriam ou as quais negam, mediante seus comportamentos. Isso faz notar que literatura e mitologia estão de certa forma interligadas com a natureza humana, sendo possível associar as personagens do romance e suas atitudes às deusas, na medida em que suas vivências se aproximam do contexto das vivências das deusas. Isso foi evidenciado, por exemplo, na análise da personagem Lucrecia, que por ter sido vítima de um relacionamento abusivo, pôde ser comparada com Perséfone, a deusa raptada por Hades.

Um outro ponto importante é o fato de que cada personagem feminina da obra não apresenta caracteres verificáveis em apenas uma das figuras femininas do plano mitológico. Um exemplo claro disso é o da personagem tia Francisca, que, ao ser comparada com Héstitia, apresenta muitas das características presentes no contexto de vida da deusa, contudo também se verifica que ela porta características da deusa Atenas, o que evidencia que se trata, no romance de Almino, de personagens redondas e não planas (FORSTER, 1974), ou seja, são personagens ficcionais cuja constituição psíquica é profunda e bem elaborada em termos narrativos.

Buscamos evidenciar, ainda, que há traços da literatura clássica na literatura contemporânea, em especial na produção literária do cerrado goiano/brasiliense, o que permite entrever que o passado cultural não se configura como algo descartável, mas, sim, como portador de atemporalidade e que se renova a cada obra, reconfigurando-se em novos

e insuspeitos formatos. Nesse aspecto, o mito das deusas greco-romanas, que está presente na história da humanidade há séculos, é renovado por meio de novas histórias que surgem ou mediante a construção de novas personagens ficcionais, como as três personagens analisadas neste trabalho.

Nesse sentido, foi possível averiguar que os perfis femininos traçados no e pelo contexto narrativo de *Cidade livre*, relacionados diretamente com características que particularizam e definem as deusas mitológicas, contribuem para a construção de um retrato do feminino na literatura brasiliense contemporânea, na medida em que esses perfis se mostram, cada um da sua forma, como transgressores de regras comportamentais socialmente impostas à mulher.

As mulheres desse romance carregam consigo suas peculiaridades, e são essas peculiaridades que as fazem compor esse retrato construído por meio da interligação entre diferentes arquétipos femininos existentes na sociedade. Além disso, comungam de uma liberdade já prenunciada no título da obra: tal como a cidade que se erigia, elas também são livres.

Referências

- ALMINO, João. *Cidade livre*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- BOLEN, Jean Shinoda. *As deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres*. São Paulo: Paulinas, 1990.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. São Paulo: Globo, 1974.
- MENESES, Adélia Bezerra de. *Figuras do feminino na canção de Chico Buarque*. Ateliê, 2000.
- SCHOLZE, Lia. A mulher na literatura: gênero e representação. *Revista Gênero*, v. 3, n. 1, 2012.
- SCHWANTES, Cíntia. Dilemas da representação feminina. *OPSIS – Revista do NIESC*, Catalão, v. 6, n. 1, p. 7-19, 2006.

WOOLGER, Jennifer B.; WOOLGER, Roger J. *A deusa interior: um guia sobre os eternos mitos femininos que moldam as nossas vidas*. São Paulo: Cultrix, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Cidade livre: fundação e memória cultural. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012.

HEVELLYN CRISTINE RODRIGUES GANZAROLI

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado - TECCER/UEG.

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/9956419040583849

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1171-1356>

E-mail: hevellyn_cris@hotmail.com

EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO

Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa com estágio pós-doutoral em Literatura Brasileira. Professor de Teoria Literária no curso de Letras da UEG, Câmpus Anápolis, e no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER) e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI).

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/7122390729174848

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-9978>

E-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

Sobre os autores deste número

ANA CAROLINA ALVES ASSIS GRACIANO

Especialista em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás, UnU Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH/UEG). Professora no Instituto Presbiteriano Araguaia.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7566047100995706>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3412-0495>

E-mail: anacarolinalvesdeassis@gmail.com

ANA PAULA DE LIMA

Doutora em Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESPS Rio Claro/SP). Atualmente, trabalha como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental no Colégio Johann Gauss (São Paulo/SP).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4210089461909223>

Orcid ID: www.orcid.org/0000-0003-0293-9161

E-mail: anapl.letras@yahoo.com.br

ANA SARA MANHABUSQUE GALVÃO

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3536459261537519>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3666-7806>

E-mail: galvao.anasara@gmail.com

ANDRESSA ANDRADE PIRES

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7158016062062240>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1547-7322>

E-mail: andressa.andrade@live.com

CARLA CONTI DE FREITAS

Docente no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) Universidade Estadual de Goiás (UEG) e curso de Letras Português/Inglês da mesma universidade (UEG Inhumas, Goiás, Brasil).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5357556016311932>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7217-1664>

E-mail: carla.freitas@ueg.br

CARLA PATRÍCIA DA SILVA GUEDES

Licenciada em Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará. Pós-graduada no curso de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Faculdade Integrada Ipiranga. Mestre na área literária na Universidade Federal do Pará. Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará/PPGL.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3264552303976799>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7926-1462>

E-mail: Carlaguedes18@yahoo.com.br

CARLOS HENRIQUE LOPES DE ALMEIDA

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), atuando na área de ensino de Língua espanhola como língua adicional e literatura latino-americana. Docente no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC) da UNILA e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9511564560016368>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2037-905X>

E-mail: carloshliteratura@gmail.com - carlos.almeida@unila.edu.br

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI-FURLAN

Doutora em Linguística. Professora no Departamento de Línguas e Letras, e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7226263950843874>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>

E-mail: claudiakawachi@gmail.com

CLAUDIA PAULINO DE LANIS PATRICIO

Doutora em Letras Neolatinas (Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta de Língua Espanhola da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5034490748499037>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6969-9601>

E-mail: claudiaplanis@gmail.com

EMANUELLE PERISSOTTO DE ASSIS

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESPS Rio Claro/SP).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2948596222650307>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8530-9749>

E-mail: emanuellep.assis@gmail.com

EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO

Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa com estágio pós-doutoral em Literatura Brasileira. Professor de Teoria Literária no curso de Letras da UEG, Câmpus Anápolis, e no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER) e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI).

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/7122390729174848

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-9978>

E-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

FELIPE VALENTIM PEREIRA

Graduando em Letras Inglês, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9156611765046380>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8726-9704>

E-mail: felipevalentimp@gmail.com

GIULIANA CASTRO BROSSI

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente no curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UnU Inhumas, Goiás, Brasil).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9116379052295447>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0130-843X>

E-mail: giuliana.brossi@ueg.br

GRACE ALVES DA PAIXÃO

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta de Língua e Literatura Francesa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/5488151438890189

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2605-2840>

E-mail: grace.paixao@ufes.br

HEVELLYN CRISTINE RODRIGUES GANZAROLI

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado - TECCER/UEG.

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/9956419040583849

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1171-1356>

E-mail: hevellyn_cris@hotmail.com

IGOR PORSETTE

Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Lattes ID: www.lattes.cnpq.br/8376636306036786

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4846-5723>

E-mail: igor.porsette@ufes.br

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) (<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0567446304006032>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

E-mail: jtonelli@uel.br

LILIANE SALERA MALTA

Ms.in Linguistics (PPGEL/UFES). Graduated in English Language and Literature (UFES). English teacher to very young learners.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5572735685461507>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-9776>

E-mail: lilianesalera@gmail.com

MARIANA GUEDES SECCATO

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental do Colégio Celtas de Votuporanga (SP).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7930368889825482>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7062-464X>

E-mail: mariseccato@gmail.com

MARISE PIRES DA SILVA

Graduada em Letras Português/Inglês (UEG), graduada em Pedagogia (FAEL), especialista em Linguagem, Cultura e Ensino (UEG), em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FATEG). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0009638837188168>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6493-0202>

E-mail: marisep2013@outlook.com

MAYRA ADRIANA DA COSTA CAVALCANTE

Doutoranda em Letras: Estudos Literários (PPGL/UFPA), Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade Estadual do Pará (UEPA-2008). Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2006). Atualmente é professora de Língua Portuguesa (SEMED/Castanhal) e participa do Grupo de Pesquisa "Alteridade, Literaturas do Insólito e Psicanálise (ALLIP)".

Lattes ID: <http://www.lattes.cnpq.br/4926962697475318>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-5616>

E-mail: mayradri@yahoo.com.br

SOSTENES LIMA

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Docente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2034769457931039>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1814-3996>

E-mail: sostenes.lima@ueg.br

TATIANA MARTA DE LIMA MARIANELLI

Graduada em Turismo pelo Centro Universitário Newton Paiva, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6300048964781756>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-7812>

E-mail: mlima.tatiana@gmail.com

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio de pós-doutoramento pelo mesmo programa. Docente do curso de Letras Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (Unidade de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH/UEG).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1876595481661397>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2234-9046>

E-mail: vivianepvs@gmail.com