

LÍNGUA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE FILOSOFIAS DA LINGUAGEM ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA¹

THE CONCEPT OF LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR YOUNG LEARNERS: REFLECTIONS ON STRUCTURALIST AND POSTSTRUCTURALIST PHILOSOPHIES

Marianna Cardoso Merlo

Claudia Jotto Kawachi Furlan

Resumo: Ao defendermos o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) para crianças como parte do processo educacional, é fundamental discutirmos as diferentes formas de compreender língua e linguagem e as implicações dessas concepções para a ação docente. Assim, neste artigo, discutimos diferentes conceitos de língua e linguagem elaborados por duas teorias linguísticas: o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Esta análise objetivou promover uma reflexão sobre possibilidades de embasamento de práticas direcionadas à educação de língua estrangeira para crianças, partindo do princípio de que, ainda que de maneira indireta, todo fazer docente é influenciado por determinada filosofia. Neste trabalho, discutimos propostas locais que enfatizam visões pós-estruturalistas. Sabendo que a linguagem é permeada por relações de poder e que língua e cultura são indissociáveis, julgamos que o professor de LE para crianças, ao refletir sobre as perspectivas apresentadas neste texto, terá melhores condições de assumir seu papel de *educador*, que busca não somente ensinar repertórios linguísticos, mas também contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças. Estruturalismo. Pós-estruturalismo. Práticas pedagógicas locais. Educação linguística.

Abstract: When advocating for foreign language teaching for young learners as part of an educational process, it is fundamental to discuss the various ways language can be seen, as well as the implications of different notions of language for teaching. Based on this principle, this article discusses different concepts of language proposed by two language theories, namely structuralism and poststructuralism. This analysis aims at promoting a reflection on how teaching is affected by such philosophies. To do so, we focus on local practices that are grounded on poststructuralist notions of language. Based on the corollary that language is permeated by power relations and that it cannot be detached from culture, we argue that once language teachers are aware of the perspectives presented in this text, they may find

¹ Este artigo contém um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (cf. XXXX, 2018). Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo pelo apoio financeiro à época da escrita de parte deste artigo.

better conditions to assume their role as *educators*, whose aim is not only to teach language, but also to contribute to the education of citizens who are aware of their role in society.

Palavras-chave:

Language teaching and learning for young learners. Structuralism. Poststructuralism. Local pedagogical practices. Language education.

Introdução

Há diferentes formas de compreender a língua e a linguagem. Ao eleger determinada concepção do fenômeno linguístico, adotamos conjuntamente determinadas práticas, metodologias e aporte teórico específico da visão escolhida (FERRAZ; MALTA, 2017). Portanto, se temos como propósito compreender melhor o ensino de línguas para crianças como parte de um processo educacional, conforme Menezes de Souza (2019), importa que nossa análise tenha como princípio os conceitos de língua e linguagem com os quais se opera.

Julgamos que seja de extrema importância que o professor de línguas estrangeiras (LE) para crianças tenha oportunidades de refletir sobre as implicações de determinadas concepções de língua e linguagem. Nesse sentido, o foco deste texto incide em compreender como nossas práticas pedagógicas estão ancoradas em tais visões de língua e linguagem, destacando a necessidade de reflexão acerca desses fenômenos, sobretudo diante da crescente demanda pelo início do aprendizado de LE (principalmente língua inglesa) cada vez mais cedo.

Ao tratar do ensino de LE para crianças neste artigo, nos aliamos à proposta de Kawachi-Furlan et al. (2019) ao defendermos uma educação linguística crítica para crianças e ao buscarmos redimensionar concepções estruturais de língua e linguagem e do processo de educação linguística. Assim, conforme asseverado por Menezes de Souza (2019) e Tonelli e Cordeiro (2015, p. 53), cremos que o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças precisa “promover uma reflexão sobre as línguas a fim de sensibilizar o aluno à existência de outras línguas e culturas”.

De acordo com Santos (2011), é necessário que a formação inicial e continuada de professores seja repensada a fim de dialogar com as necessidades da sociedade contemporânea, revendo os papéis dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e as concepções que se tem sobre esse processo e sobre a língua. É nesse sentido que buscamos, neste texto, discutir a perspectiva de linguagem estruturalista e a pós-estruturalista e suas relações com a

educação linguística em línguas estrangeiras para crianças, ponderando acerca das possibilidades de um ensino crítico de inglês para crianças, que, segundo Lemes (2017), pode ser possível por meio de uma formação crítica de professores.

Além desta introdução, este artigo está dividido em três subitens. No primeiro, retomamos a concepção estruturalista de língua e linguagem com base em Saussure. Em seguida, discutimos a perspectiva pós-estruturalista de língua, nos amparando sobretudo em Bakhtin, Foucault e Derrida. Na sequência, buscamos refletir sobre como tal concepção poderia ser pensada nas práticas pedagógicas de educação linguística em LE com crianças. É válido ressaltar que as propostas aqui apresentadas não se tratam de “receitas”, pois não defendemos essa possibilidade. Cremos que, ao refletirmos sobre práticas pedagógicas embasadas em uma concepção de língua como prática social, será possível compreender as diversas implicações das filosofias de linguagem para o ensino de LE para crianças e para a formação docente.

Uma concepção estrutural de língua e linguagem e suas implicações para a educação de língua estrangeira para crianças

Para o estruturalismo linguístico, a noção de estrutura remete à concepção de linguagem elaborada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure. Conhecido como o “pai da Linguística”, Saussure elaborou sua teoria em termos de dicotomias (*langue/parole*; *sincronia/diacronia*; *forma/substância*; *significante/significado*; *relações paradigmáticas/relações sintagmáticas*; e assim por diante)². No auge do cientificismo, o estruturalismo saussureano conseguiu fazer com que a Linguística fosse encarada como ciência autônoma, provida de categorias objetivas de análise que estivessem de acordo com o rigor e o método científico (RAJAGOPALAN, 2003).

Para o estruturalismo, a linguagem é concebida como um sistema de signos, utilizado pelo indivíduo para acessar o mundo e para comunicar-se por meio dos signos disponíveis. Esse sistema é compreendido como um todo bem organizado, no qual as partes ganham sentido em uma relação de oposição entre si. Nessa visão, a linguagem é composta por dois sistemas complementares: língua e fala (*langue* e *parole*). Apesar de reconhecer que a linguagem envolve uma parte social (*langue*) e uma parte individual (*parole*), Saussure estabeleceu a

² Para uma explicação detalhada sobre as dicotomias de Saussure, cf. Robins, 1979.

langue (ou seja, o padrão linguístico) como objeto único de estudos da Linguística, dando-lhe o “primeiro lugar entre os fatos da linguagem” (SAUSSURE, 1993, p. 17). Dessa forma, por muito tempo a Linguística favoreceu o estudo imanente da língua em detrimento da fala. A fala foi, assim, abstraída nos estudos da linguagem, que por décadas evoluíram sem levar em consideração as variações linguísticas e os contextos de produção dos usos da língua. Enquanto a fala, apesar de representar também um sistema complexo, foi considerada algo secundário por seu caráter heterogêneo e multiforme, a língua, por outro lado, foi valorizada por sua “homogeneidade” e “transparência” em decodificar mensagens entre emissor e receptor, endossando a visão, que hoje é bastante discutida (AUGUSTO DE SOUZA, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2019), de que a comunicação é um processo neutro e linear.

Tendo estabelecido o estudo imanente da língua como propósito da Linguística, Saussure (1993) estabeleceu que esta deveria ser entendida como um sistema bem organizado de signos resultantes da interação arbitrária entre significante e significado. Assim, o signo “caneta” se relaciona à imagem acústica do objeto que conhecemos por “caneta” (significante) e ao seu conceito (ex. um objeto feito para se escrever - significado). Na concepção estruturalista, a interação entre significante e significado é estática, e, portanto, tende a fixar interpretações de sentido como certas/ verdadeiras (caneta é um objeto feito para escrever) ou erradas/ falsas (caneta é uma parte do corpo).

Portanto, de maneira sucinta, para o estruturalismo, a linguagem é concebida como o instrumento que medeia as relações entre o mundo e o ser humano. A língua, por sua vez, é entendida como um código anterior ao indivíduo, bastando que este apenas se aproprie destes meios para acessar o mundo, de maneira neutra, linear e transparente. Nesse código, os sentidos são dados em relações de oposição, nas quais *um* signo equivale a *um* conceito.

Tais postulados certamente trazem diversas implicações para o ensino de LE para crianças. A primeira delas é que, uma vez que língua e linguagem são consideradas como algo externo ao indivíduo, a criança, ao aprender uma língua, é considerada mera reprodutora de estruturas linguísticas com fins de alcançar seus objetivos comunicacionais (AUGUSTO DE SOUZA, 2018). Assim, segundo esse modelo teórico, saber falar frases “corretas” corresponde a saber a língua. A noção do que é “correto”, nesse caso, está relacionada à gramaticalidade das sentenças e da aproximação da fala do aprendiz em relação ao falante nativo da língua aprendida.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

A formação docente também é afetada pela concepção estrutural de língua e linguagem. No âmbito da formação docente, o professor formador é visto como o único indivíduo capacitado a prover e a avaliar o conhecimento linguístico dos alunos-professores (DUBOC, 2018). Assim, justifica-se a concepção do professor como detentor do conhecimento (a língua-alvo) e de aluno como sujeito desprovido desse conhecimento que o professor possui. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem que se baseia no pensamento estruturalista opera com a transmissão do conhecimento (código linguístico) em uma via de mão única, que vai do professor ao aluno.

Com base na concepção de que a língua é um sistema homogêneo, justifica-se, também, a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno reproduzir fielmente esse sistema, seu léxico e pronúncia, utilizando corretamente as estruturas gramaticais que os sustentam. Atividades com ênfase na repetição descontextualizada de palavras e frases fixas (*drills*) são exemplos de práticas aplicadas ao ensino de LE para crianças que é embasado pela concepção estruturalista de língua e linguagem.

Outra implicação da concepção estruturalista para a educação de LE para crianças relaciona-se ao estudo imanente da língua. Ao dissociar a língua da fala, o estruturalismo acaba por separar o código linguístico da cultura, da sociedade e das relações de poder que o cercam, contribuindo para um entendimento de comunicação neutra, acrítica e apolítica (FOUCAULT, 2003). O ensino de LE que se baseia nessa premissa tem como foco somente o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a retenção de estruturas para que o aprendiz esteja apto a engajar-se em contextos situacionais de comunicação. Mesmo os relatos históricos e culturais em LE são analisados em termos linguísticos apenas, contribuindo pouco para a compreensão intercultural dos aprendizes, aqui compreendida como a consciência do outro e de si (DRISCOLL; SIMPSON, 2015). Assim, o ensino instrumental da língua afasta-se do seu potencial formativo para a cidadania ao compreender a comunicação como um processo que ocorre em um vácuo social.

Além dessas inferências, outra implicação do pensamento estruturalista para a educação de LE para crianças está relacionada à teoria do signo linguístico, que estabelece a equivalência de *um* signo a *um* conceito. Foucault (2003, p. 70) descreve essa teoria como uma tentativa de desvendar “a universalidade de um sentido”, ou seja, de instituir a “monarquia do significante”. Uma vez que o contexto sócio-histórico-cultural não é levado em consideração

na análise linguística, os diferentes sentidos dados em diferentes contextos não são considerados, instituindo-se apenas aqueles sentidos já previamente definidos como “canônicos”.

Deveras, esse entendimento de língua tende a limitar as possibilidades de construção de sentidos, uma vez que prescreve as interpretações possíveis de acordo com significados anteriores à própria linguagem (RABENHORST, 2002; FERRAZ, 2015). Uma proposta educacional tanto para a formação docente quanto para o ensino de LE que seja embasada por essa perspectiva propõe, da mesma forma, estabelecer significados fixos e imutáveis, sempre vinculados à intenção de alguma instituição externa ao contexto ou a alguém em posição hierárquica superior à do aprendiz (ex. o autor do texto, o professor) (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; AUGUSTO DE SOUZA, 2018). Práticas de leitura tradicionais, que buscam levar os aprendizes a decodificar os sentidos previamente estabelecidos pelo autor, são exemplos de atividades embasadas por essa concepção de língua.

Ao analisar todas essas implicações, percebemos que, fundamentar uma proposta educacional de LE na percepção estruturalista de língua e linguagem produz diversos sentidos do que é aprender uma língua, de qual é a função do sujeito que aprende e do sujeito que ensina, do que é o conhecimento e dos objetivos para apreendê-lo. Parece claro que tais concepções encadeiam uma relação controversa entre o sujeito, marcado por sua função essencialmente reprodutivista, e a língua, instância anterior ao sujeito que o submete à suas normas e regras.

Deveras, a proposta estruturalista, apesar de predominante nos estudos da linguagem por décadas a fio, foi bastante criticada por diversos filósofos pós-estruturalistas, como Bakhtin, Foucault e Derrida. Assim, diversos estudiosos, alinhados à percepção desses filósofos, têm identificado consequências para a adoção de uma visão estrutural de língua e linguagem na educação linguística de um modo geral (MONTE MÓR, 2008; 2009; FERRAZ, 2015; JORDÃO, 2006), na educação de crianças (ROCHA, 2012) e na formação docente (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018). Tais autores têm elaborado propostas mais coerentes com as epistemologias atuais e com os pressupostos pós-estruturalistas, conforme veremos na seção a seguir.

Concepções de língua e linguagem pós-estruturalistas e suas implicações para a educação de língua estrangeira para crianças

Os representantes da chamada “virada linguística” são geralmente chamados de “pós-estruturalistas”. No entanto, conforme Rabenhorst (2002, p. 1) nos lembra, apesar de concordar sobre diversos temas relacionados à língua e linguagem, os teóricos pós-estruturalistas divergem em vários pontos, como os processos de interpretação e de construção de sentidos, por exemplo. Além disso, apesar de criticar a dicotomização dos conceitos estruturalistas, o pós-estruturalismo acaba por colocar-se em relação de oposição ao estruturalismo, ao agregar ao movimento a preposição *pós* (FERRAZ, 2015). Por essa razão, embora muitos dos autores aqui mencionados não tenham se autodenominado pós-estruturalistas, eles se alinham à crítica ao estruturalismo linguístico, e por esta razão serão citados dessa forma.

As principais críticas à visão estrutural de língua e linguagem propagadas pelo modelo teórico de Saussure são direcionadas ao caráter neutro e estático do sistema linguístico, desvinculado de seu contexto social, da imposição da unicidade de sentidos e da função reprodutora assumida pelo sujeito falante/ aprendiz. Dentre os principais críticos desta visão, destacamos, neste trabalho, os postulados de Bakhtin, Foucault e Derrida.

Na perspectiva pós-estrutural, a linguagem deixa de ser considerada um sistema neutro de representações e passa a ser concebida como discurso constituinte do mundo dos sujeitos. O discurso, para Foucault (2003, p. 53), não deve ser entendido como um “jogo de significações prévias”, ou seja, como a objetiva descrição da realidade. Em suas palavras, não devemos “imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele [o discurso] não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor”. Ao contrário: para o autor, é na linguagem que construímos nossas percepções e subjetividades (FOUCAULT, 2011).

Com efeito, Bakhtin já dizia que é na linguagem em que ocorrem as dinâmicas das relações sociais, pois, por meio da palavra, as criações ideológicas são materializadas. Assim, o autor afirma que

[a] palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A

palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2006, p. 34 – itálico no original).

Ou seja, diferentemente da proposta estrutural, a linguagem, nesta perspectiva, não é neutra ou transparente, mas ideológica, pois não é passível de ser abstraída da perspectiva do sujeito que a constrói, como bem pontua Jordão (2006; 2018).

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, Foucault (2003, 2011) estabelece uma concepção discursiva de linguagem. Para este autor, o discurso é entendido como atividade produtora dos sentidos construídos coletivamente pela sociedade. Alguns desses discursos, no entanto, se sobressaem a outros como sendo verdadeiros, legítimos, e, portanto, “naturais”. Para Foucault, a legitimação de certos discursos é dada pelas relações de poder presentes na esfera social e estabelecidas pela linguagem.

Com efeito, um dos pressupostos centrais para o pós-estruturalismo é a consciência da parcialidade de nossas interpretações, fortemente influenciadas pelos arranjos culturais nos quais estamos inseridos. Conforme Jordão (2006) e Ferraz (2018) afirmam, essa percepção é necessária para questionarmos a arbitrariedade das relações de poder construídas culturalmente, que podem criar sentimentos de superioridade, igualdade ou inferioridade dentre os sujeitos que constituem os sistemas de representação cultural.

Para o pós-estruturalismo, é por meio da língua que materializamos nossas percepções que constituem a realidade. Em outras palavras, a língua pode ser concebida como práticas sociais de construção de sentidos (JORDÃO, 2016). Esses sentidos são culturalmente construídos e, portanto, heterogêneos e descontínuos (FOUCAULT, 2003), o que contraria a teoria estruturalista do signo linguístico, na qual um signo é equivalente a um conceito. Na visão de Bakhtin (2006), o signo linguístico é plurivalente, ou seja, pode apresentar significados diferentes de acordo com a situação social onde a enunciação é dada.

Na mesma direção, Derrida (1971) estabelece que os signos não encerram significados transcendentais ou vinculados à intenção do autor/ emissor, mas se referem a um entrelaçamento de significados construídos em contextos anteriores e posteriores. Para o autor, o sentido de um signo não é inerente a ele mesmo, mas encontra-se “diferido” (do latim “divergir” e “protelar”), em uma dinâmica que ele denominou “*différance*” (DERRIDA apud RABENHORST, 2002, p. 4, 5). Dessa forma, Derrida (1971) afirma que o ato de interpretar é infinito, pois as possibilidades interpretativas, desvinculadas da intenção do autor, variam de

acordo com o contexto de leitura e o sujeito receptor, que, por sua vez, deixa de ser apenas receptor e passa a ser considerado também produtor de sentidos.

Foucault (2003) caracteriza essa plurivalência de signos como um jogo, no qual as regras variam de acordo com a situação dada. Ao contrário da proposta estrutural, que fixa interpretações como verdadeiras ou falsas, o autor propõe que reconheçamos que o que existe de fato é uma “vontade de verdade”, e que, para compreender o discurso de acordo com suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso “questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (p. 51). As noções de verdadeiro e falso são, segundo Foucault, contingências históricas. A “vontade de verdade”, portanto, pode ser caracterizada como um “sistema de exclusão”, fixa interpretações como verdadeiras e exclui outras interpretações consideradas falsas (p. 13).

Se o discurso é considerado um acontecimento socialmente localizado, torna-se impossível dissociá-lo de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Para Bakhtin (2006), distanciar a língua da fala é separar o inseparável, uma vez que os usos da língua se dão justamente nessas relações, sendo impossíveis de ocorrer em um vácuo social. O autor afirma que a palavra só tem seus sentidos concretizados quando inserida em uma situação discursiva real, e, portanto, o contexto deve ser levado em consideração nas análises linguísticas.

As implicações de tais concepções para o ensino de LE para crianças e para a formação docente são, de fato, significativas. No que tange ao trabalho docente, resgatamos o pensamento de Bakhtin (2006) acerca da apresentação descontextualizada e tradução de palavras como metodologia de ensino de LE. Para o autor, essa prática, pode fazer com que o aprendiz veja as palavras como elementos fixos da língua, limitando suas possibilidades de interpretação. Partindo da concepção de que o signo linguístico possibilita múltiplas formas de leitura, o autor favorece o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, nas quais “a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN, 2006, p. 97).

Podemos notar que essa prática criticada por Bakhtin ainda no início do século XX, que focaliza apenas ensino do léxico e a tradução de palavras soltas, ainda é predominante em vários contextos de ensino de LE para crianças em nosso país. É nesse mesmo sentido que Rocha (2009), p. 253 observa que

Parece ser consensual o entendimento de que tais vertentes (tradicionais) tendem a promover um ensino de línguas demasiadamente calcado em funções e itens lexicais e linguísticos, que engessa e artificializa as práticas de sala de aula, ao distanciá-las do modo como a linguagem, com seu caráter multissemiótico, é usada na atualidade, assim como das práticas sociais vivenciadas pela criança.

Com efeito, outra contribuição do pós-estruturalismo para a educação de LE para crianças está relacionada à percepção de que a língua e seus usos devem ser analisados em conjunto com seus determinados contextos sociais. Tal noção favorece o entendimento de que língua e cultura são também indissociáveis. Cultura, nessa visão, é entendida não somente como os costumes transmitidos por determinadas instâncias, como a família e a escola, mas também como “conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras)”, conforme bem explica Jordão (2006, p. 7). Essa compreensão de cultura faz emergir a contingência de nossas interpretações e abre possibilidades para se pensar de forma diferente (MENEZES DE SOUZA, 2019).

A partir da compreensão de que língua e cultura estão inerentemente conectadas, Adami (2017) e Merlo (2019) sugerem que a educação de LE transponha a adoção das teorias de cognição como referencial único para embasar o aprendizado de LE. Apesar da importância das contribuições das teorias do desenvolvimento cognitivo, tais como as fases do desenvolvimento elaboradas por Piaget (1986), e Bruner (1960) e os postulados de Vygotsky (1978, 1989) relacionados ao desenvolvimento da linguagem, geralmente tomadas como referencial para se pensar sobre a educação linguística de crianças, um ponto em comum a esses modelos teóricos parece ser a dissociação entre língua, cultura e o meio sócio histórico no qual o processo de aprendizagem ocorre. Assim, os aprendizes são caracterizados por essas teorias somente em termos de proficiência ou desempenho na língua aprendida. Conforme pontuam Adami (2017) e Merlo (2019) a língua, a cultura, a sociedade e a história são instâncias que devem ser abordadas conjuntamente, ressignificando as ações docentes com relação às produções discursivas a serem viabilizadas no contexto escolar. Ou seja, muito embora sejam inegavelmente relevantes para os estudos sobre o aprendizado de LE (principalmente por crianças), outras conexões epistemológicas além das teorias de cognição são necessárias para

se compreender o processo de aprendizagem de línguas, pois este, ao mesmo tempo em que é cognitivo, é cultural e sócio historicamente desenvolvido.

Tendo isso em mente, podemos dizer que, na perspectiva pós-estruturalista, o objetivo final do aprendizado de uma língua por crianças vai além dos muros da escola, como bem pontua Rocha (2012, p. 48). Para a autora, o trabalho docente alicerçado em uma concepção discursiva de linguagem

nos permite ir além do trabalho calcado na bipolaridade oralidade/ escrita, ainda orientado por visões mais tradicionais de linguagem, da integração escolarizada (artificial) das quatro habilidades e do foco restrito na forma, no léxico, nas funções de linguagem e capacidades cognitivas, rumo a práticas histórica e culturalmente situadas que circulem, também e principalmente, fora das paredes das salas de aula.

A partir desse excerto, podemos perceber que uma das preocupações centrais para as propostas educacionais de ensino de LE para crianças embasadas pelo pós-estruturalismo é a formação para a cidadania, para a vida fora da escola, conforme tem sido defendido por diversos autores (ROCHA, 2009; KAWACHI-FURLAN et al., 2019; MENEZES DE SOUZA, 2019).

Uma vez que a língua é aqui concebida como práticas sociais, e que tais práticas são localizadas, atreladas ao contexto em questão, podemos dizer que o que entendemos como língua é, na verdade, um conjunto de interpretações possíveis. Assim, ao ensinar uma LE, estamos, na verdade, operando com interpretações (JORDÃO, 2006; 2018), ou seja, estamos trabalhando com múltiplas práticas, articuladas por usuários diferentes em diversos contextos. Conforme bem pontua Menezes de Souza (2019, p. 295) a ideia de língua como algo no singular deve ser revisitada, favorecendo uma concepção plural de língua como repertório:

Ninguém mais sabe *a língua*, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que a gente se engaja no nosso cotidiano. Isso significa que, se vamos ensinar um determinado conjunto de práticas em um contexto, nós não podemos universalizar ou generalizar e dizer que essas práticas servem para todos os outros contextos (itálico no original).

Desse modo, a concepção de língua como repertório, como práticas e/ou como possibilidades tem como foco os usuários da língua, e não o sistema linguístico. Com efeito, esse entendimento também ressignifica a posição do sujeito que ensina e do sujeito que aprende uma LE. Na perspectiva estruturalista, como a língua é chave para ingressar no mundo lá fora, ao aluno bastaria reproduzir o sistema linguístico para acessar esse mundo exterior. O professor,

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

já detentor da chave que abriria as portas do conhecimento (a língua), teria resguardado o direito legítimo de pronunciar discursos considerados verdadeiros (FOUCAULT, 2003), os quais os alunos deveriam repetir e internalizar. Para o pós-estruturalismo, no entanto, como a linguagem é concebida como atividade discursiva de construção coletiva de sentidos, o aprendizado ocorre como via de mão-dupla, ou seja, ambos, aprendiz e educador, aprendem e ensinam mutuamente (FREIRE, 2005), uma vez que este não é mais considerado o único detentor do saber.

Sabemos que as crianças, muito antes de entrar na escola, já possuem conhecimentos sobre o mundo, construídos juntamente com a família e o contexto social no qual estão inseridas. Assim, não são mais consideradas *tabula rasa*, pois possuem vivências significativas e que devem ser valorizadas pelo professor. Muito embora este esteja historicamente situado em uma posição hierárquica superior em relação às crianças, as concepções de língua advindas das teorias pós-estruturalistas podem contribuir para uma educação menos hierárquica e mais horizontal. Na próxima seção, apresentamos alguns exemplos de práticas pedagógicas locais embasadas nessas concepções. Tais práticas foram elaboradas por professoras de inglês para crianças de 2 a 5 anos, alunas egressas do curso de Letras-inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. Esperamos que tais práticas possam motivar reflexões em torno do trabalho docente em LE com crianças em diversos contextos de ensino em nosso país.

Reflexões sobre práticas locais de educação linguística com crianças

Conforme discutido no início deste texto, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças deve focalizar a própria criança, considerando sua faixa etária, suas características sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e o seu contexto específico (CYPRIANO; SOARES, 2019). Nesse sentido, vimos que o ensino de LE pautado em uma visão estrutural de língua e linguagem pode ser bastante limitado e não atender os fatores citados, visto que o foco incide na reprodução do sistema linguístico e não no desenvolvimento da criança como um todo.

Lima e Kawachi (2015) destacam que não há receitas no campo da educação, não sendo possível indicar um único caminho a ser trilhado no ensino-aprendizagem de LE para crianças. Porém, os autores reconhecem a necessidade de “práticas inter/multi/transculturais e plurilíngues na sala de aula de línguas estrangeiras para criança” (p. 208). É nesse cenário que

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

julgamos que ensinar línguas para crianças sob a perspectiva pós-estruturalista pode ser mais apropriada às características das crianças e da sociedade atual.

Quando pensamos em um plano de aula que aborde o tema “cores”, buscamos romper com simplificações que se resumem em ensinar cores primárias, sem um contexto específico de uso e que se limite a pedir para que as crianças repitam as cores selecionadas como sinônimo de aprendizagem da língua estrangeira. Os dois exemplos a seguir demonstram que é possível conciliar o aprendizado linguístico sobre o tema com a formação cidadã ao desenvolver atividades com crianças entre 2 a 5 anos. As práticas locais, desenvolvidas em contextos de ensino-aprendizagem na cidade de Vitória (ES), foram elaboradas por Pires (2019) e Malta (2019b) e visaram desenvolver o repertório linguístico dos alunos e romper com estereótipos de gênero e de raça e padrões de beleza.

Pires (2019) nos mostra que é possível abordar esse tema contextualizando com tons de pele. Em uma aula de inglês para crianças de 4 anos, a autora apresentou tal tema por meio do quadro Os Operários, de Tarsila do Amaral. Em seguida, ensinou as cores de uma paleta com diversos tons de pele e pediu, ao final, que os alunos fizessem seu autorretrato com base no quadro e nas cores apresentadas. Na figura a seguir, ilustramos o que foi exposto no mural da sala:

Figura 1. *The colors of us*



Fonte: Pires (2019)

Desse modo, entendemos que Pires (2019) não somente ensinou as estruturas e o léxico relacionados ao tema “cores”, mas também possibilitou que as crianças percebessem suas próprias cores e os diferentes tons de pele presentes em sua sala de aula. Em nossa visão, essa prática possibilita sensibilizar linguisticamente as crianças, de modo que elas tenham condições de dialogar com e apreciar as diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Na mesma direção, Malta (2019b) compreende que ao tratar das preferências dos alunos com relação às cores, “estamos tratando de questões sociais” (p. 38). A autora, em seu relato autoetnográfico, analisa o momento político brasileiro atual e observa um crescente reforço por parte das famílias na ideia de que “meninas gostam de rosa, meninos gostam de azul” (Ibid.). Assim, com o objetivo de entender as preferências das crianças por determinada cor e valorizar suas identidades, Malta acrescenta ao diálogo *What’s your favorite color? My favorite color is __.*, bastante recorrente em aulas de inglês para crianças, a pergunta “*Why do you like __?*” (Ibid.). Muito embora o diálogo que segue geralmente se dê em língua materna, a educadora entende que a problematização não prejudica o aprendizado linguístico e contribui para que as crianças reflitam sobre suas próprias identidades.

Conforme mencionado anteriormente, não é nosso intuito ditar como a educação linguística com crianças deve ser planejada, visto que julgamos que isso não seja possível.

Nossa intenção é a de refletir sobre possibilidades locais para que o ensino de línguas com crianças pautado em visões tradicionais e estruturais possa ser repensado e, se possível, redimensionado. Encontramos em Malta (2019a; 2019b), Merlo (2018), Pires (2019) e Pinto (2019) outros exemplos locais de propostas que dialogam com as perspectivas defendidas neste trabalho.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos diferentes conceitos de língua e linguagem elaborados por duas teorias linguísticas: o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Esta análise objetivou promover uma reflexão sobre possibilidades de embasamento de práticas direcionadas à educação de língua estrangeira (LE) para crianças, partindo do princípio de que, ainda que de maneira indireta, todo o fazer docente é influenciado por determinada filosofia.

Sabemos que a pedagogia tradicional para o ensino de LE, embasada em uma concepção estrutural de língua e linguagem, pode ter funcionado (e ainda funcionar) em diversos contextos. Provavelmente foi assim que fomos ensinados quando crianças. Cremos que, a partir do momento que nos tornamos cientes das filosofias que nos embasam, temos condições de propor ações docentes mais bem informadas e fundamentadas, mesmo que elas envolvam momentos em que a língua é tratada como estrutura. O desafio para nós, enquanto professores de LE para crianças, é problematizar a noção de que somente o ensino tradicional/estrutural dá conta de acolher as necessidades das crianças em seus diversos contextos socioculturais.

Diante do exposto neste artigo, cremos que um projeto de educação de LE para crianças informado pelas concepções de língua e linguagem pós-estruturalistas tem potencial para ressignificar o ensino de LE para crianças e de transpor as restrições impostas pela abordagem estruturalista de linguagem. Essa perspectiva aplicada à formação docente valoriza as microrrelações, contribuindo para a formação de professores que sejam menos dependentes de pretensos modelos “globais” de ensino e que tenham maior potencial de analisar o contexto discursivo onde estão e onde seus alunos estão inseridos, e, a partir daí, pensar em práticas locais utilizando os recursos disponíveis. Cientes de que as “verdades” que circulam na sociedade são contingentes e, portanto, enfraquecidas, tais professores poderão ter ciência de

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

seu papel de par mais experiente, mas sem ter a pretensão de serem detentores de verdades absolutas. Da mesma forma, os docentes poderão compreender e valorizar o potencial discursivo dos aprendizes, a partir do entendimento de que estes também são capazes de construir conhecimentos a partir de suas vivências, conforme defendido por Pardo (2019). Sabendo que a linguagem é permeada por relações de poder e que língua e cultura são indissociáveis, esses profissionais terão melhores condições de assumir seu papel de *educadores*, que busca não somente ensinar repertórios linguísticos, mas também contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

- ADAMI, G. O drama do ensino: a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AUGUSTO DE SOUZA, M. A. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 163-173.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [s.l]: Hucitec, [1929] 2006.
- BRUNER, J. *The process of education*. Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v.4, n.9, abril. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 20/04/2016.
- CYPRIANO, A.M.C; SOARES, L.P.R.G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. *PERcursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 48-60, dez/2019.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DRISCOLL, P.; SIMPSON, H. Developing intercultural understanding in primary schools. In: BLAND, J. (org) *Teaching English to young learners: critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury Academic, 2015. p. 148-167.
- DUBOC, A.P.M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org). *Perspectivas críticas de educação*

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

lingüística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 13-26.

FERRAZ, D. M.; MALTA, L. S. As contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de línguas. *Rev. Entreletras*, Araguaína, TO, v. 8, p. 202-222, jul/dez 2017.

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

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

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.* São Paulo: Edições Loyola, 2003 [1971].

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* São Paulo: Martins Fontes, [1966] 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas.* União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas.* Campinas, SP: Pontes Editora, 2016, p. 41-53.

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

KAWACHI-FURLAN, C.J.; MALTA, L.S.; MERLO, M.C.R.; FONSECA, C.O. Educação crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TESCH, L.; CARVALHO, H. (Orgs.) *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação.* Campinas, SP. Editora Pontes / PPGEL UFES, 2019, p. 269 – 282.

LEMES, F. M. M. Formação Crítica Docente e seu Reflexo no Ensino Crítico de Inglês para Crianças: Experiências Transformadoras. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. *Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil.* Paraná: Appris, 2017. p. 151 – 175.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização:

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

Reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: Desafios em tempos de globalização e internacionalização*. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

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

_____. What is your favorite color? Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. Em: *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. 2019b, p. 30 – 47.

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 séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo*. 2018. 268f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

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

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, dez/2008, p. 1-18.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: LEFFA, V. *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 265-278.

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? Para quê? Para quem?. Em: *PERcursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 9, n. 23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. 2019, p. 12 – 29.

PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202041

PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

PIRES, G. P. L. Diversidade e práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Relatório de Iniciação Científica – edital PIIC/UFES, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2019.

PINTO, T. M. O uso de vídeos do Youtube no ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Relatório de Iniciação Científica – edital PIIC/UFES, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2019.

RABENHORST, E. R. Sobre os limites da interpretação. O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. *Prim@ Facie*, ano 1, n. 1, jul./dez. 2002, p. 1-17.

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

ROBINS, R. H. *Pequena História da Linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
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.

_____. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

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*, p. 45-63, 2015.

VYGOSTSKY, L. Interaction between learning and development. In: *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.