

KÁSSIA GONÇALVES ARANTES

**A postura plurilíngue e a criticidade no contexto do projeto de extensão
Adolescentes Políglotas**

**Uberlândia
2024**

KÁSSIA GONÇALVES ARANTES

**A postura plurilíngue e a criticidade no contexto do projeto de extensão
Adolescentes Políglotas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Esta pesquisa tem a orientação da Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas.

**Uberlândia
2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A662
2024

Arantes, Kássia Gonçalves, 1973-
A postura plurilíngue e a criticidade no contexto do
projeto de extensão Adolescentes Políglotas [recurso
eletrônico] / Kássia Gonçalves Arantes. - 2024.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.466>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Treze de junho de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12023ELI002				
Nome do Discente:	Kássia Gonçalves Arantes				
Título do Trabalho:	A postura plurilíngue e a criticidade no contexto do projeto de extensão Adolescentes Políglotas				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Inteligência artificial na educação linguística e na formação de professores de línguas: abordagens críticas e decoloniais				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; William Mineo Tagata - UFU; Adolfo Tanzi Neto - UFRJ; Denise Silva Paes Landim - UFSJ e Fernanda Costa Ribas - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, professora Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessiva, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

APROVADA.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/06/2024, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/06/2024, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/06/2024, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise Silva Paes Landim, Usuário Externo**, em 13/06/2024, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adolfo Tanzi Neto, Usuário Externo**, em 20/06/2024, às 21:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5452892** e o código CRC **3BEF5D39**.

*Dedico esta tese aos 'meus' adolescentes,
daqui, de lá e de acolá, que me inspiram e
me motivam a querer aprender sempre mais.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU), pelo privilégio de cursar meu Doutorado em um programa de reconhecida excelência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, pelos ensinamentos, apoio, paciência e respeito às minhas escolhas.

À Eseba, pela concessão de dois anos de afastamento para qualificação. Agradeço, especialmente, ao Prof. Dr. Daniel Santos Costa, então diretor da Eseba, pela parceria.

Aos professores, Prof. Dr. William Mineo Tagata, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas e Profa. Dra. Máira Sueco Maegava Córdula, pelos profícuos debates teóricos promovidos durante as disciplinas cursadas.

Aos professores, Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto, Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Profa. Dra. Cristiane Manzan Perine, Profa. Dra. Denise Silva Paes Landim e Prof. Dr. William Mineo Tagata, por terem aceitado os convites para participar de momentos essenciais dessa trajetória como a defesa, os exames de qualificação e duas edições do SEPELLA.

Aos meus colegas do PPGEL, em particular a Marco Aurélio Pontes, por me lembrarem, nos momentos de incerteza, que “vai dar tudo certo”.

A toda a equipe e alunos do projeto Adolescentes Políglotas, por terem me recebido de braços abertos, e em especial, à Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, pelo seu olhar tão empático e sua disposição inesgotável de fazer sempre o melhor.

Às minhas companheiras da área de Língua Estrangeira da Eseba, pelo incentivo em todas as etapas do Doutorado.

Aos membros do grupo de pesquisa GPCAL, pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus pais, Angela e Wildes (*in memoriam*), pelo amor incondicional e por tudo que sempre fizeram para me ajudar a evoluir.

Ao meu irmão, Dudu, e à minha Sis, Thays, por terem sido os primeiros a me ensinar o que é o respeito às diferenças, regado com muito amor.

Aos meus familiares e amigos, pela motivação nos momentos de desânimo e pela descontração nos momentos de cansaço.

Aos meus filhos Luca, Ian e Anna, por terem compreendido, em plena pandemia de COVID-19, meu duplo isolamento quando do início do Doutorado. E pelos beijinhos doces e abraços apertados, que me mantiveram ‘de pé’ durante as incansáveis horas de estudo e escrita.

Finalmente, agradeço ao meu amado Élcio Eduardo, pela sua imprescindibilidade. Sem seu amor, compreensão e apoio incondicionais esta tese jamais teria sido escrita.

Despiértate.

Hay vida allá afuera.

(Autoria desconhecida)

RESUMO

Esta pesquisa investiga como uma proposta plurilíngue de ensino de línguas pode fomentar uma postura plurilíngue e a relação entre essa postura e a promoção da criticidade de aprendizes adolescentes. Compreendida por mim enquanto a atitude de reconhecer, se abrir para e acolher a diversidade e variação linguístico-culturais da sociedade, a noção de postura plurilíngue, nesta pesquisa, intersecciona com a acepção de criticidade por intermédio da diversidade, haja vista que o crítico é aqui associado ao plural, i.e., que tem a percepção de que nada é único ou absoluto. As bases teóricas que fundamentam esses e outros conceitos basilares da pesquisa são oriundas, majoritariamente, de estudos que abrangem o ensino e aprendizagem de línguas (Paiva, 2003; Leffa, 2005, 2016; Grilli, 2018), o letramento crítico (Menezes de Souza, 2011, 2011a; Duboc, 2012, 2017, 2018; Jordão, 2013; Monte Mór, 2013; Janks *et al.*, 2014; Janks, 2018), o multi e o plurilinguismo (Coste; Simon, 2009; Coste; Moore; Zarate, 2009; Altenhofen; Broch, 2011; Souza; Araújo e Sá, 2022), uma postura plurilíngue (Blanchet, 2014; Moore *et al.*, 2020) e as abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas (Kuchenbecker-Broch, 2012, 2014; Candelier *et al.*, 2012; Candelier, 2017; Porsette, 2019; Sarsur Câmara, 2020). Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, de caráter etnográfico, realizado no contexto de um curso de extensão da Universidade Federal de Uberlândia. Os dados empíricos foram gerados no primeiro semestre de 2022 por meio de questionários e atividades assíncronas, aplicados aos estudantes participantes do curso, entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes participantes e notas de campo obtidas durante as observações de aulas por mim realizadas. Ademais, a apostila adotada como material didático de apoio ao curso também foi analisada. Para a análise dos dados na perspectiva de seus participantes, me apoio no modelo da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016) e, para a análise do material didático do curso, foram elaboradas duas matrizes analíticas, a partir das acepções de criticidade e postura plurilíngue no contexto da pesquisa. Os dados mostraram que são muitos os sentidos atribuídos ao curso de extensão por seus participantes, que o percebem sob diversos prismas, que vai desde uma oportunidade de familiarização linguística, até uma forma de se promover a tolerância por meio da exposição à diversidade linguístico-cultural. Ainda no tocante à perspectiva dos participantes do projeto, os resultados apontaram para a percepção de indícios tanto do ensejo de uma postura plurilíngue como do fomento da criticidade dentro do projeto. Com relação ao material didático do curso, a análise demonstrou a existência de elementos que também sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade, porém no nível das potencialidades, a depender da abordagem adotada pelo(a) docente.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Plurilinguismo. Criticidade. Postura plurilíngue.

ABSTRACT

This research investigates how a plurilingual language teaching proposal can foster a plurilingual posture and the relationship between this posture and the promotion of criticality of teenage learners. Understood as the attitude of recognizing, opening up to and welcoming the society linguistic-cultural diversity and variation, the notion of plurilingual posture in this thesis intersects with the meaning of criticality through diversity, given that critique is here associated with the plural, i.e., which has the perception that nothing is unique or absolute. The theoretical grounds that underlie these and other basic concepts in the research come mainly from studies that cover language teaching and learning (Paiva, 2003; Leffa, 2005, 2016; Grilli, 2018), critical literacy (Menezes de Souza, 2011, 2011a; Duboc, 2012, 2017, 2018; Jordão, 2013; Monte Mór, 2013; Janks *et al.*, 2014; Janks, 2018), multi and plurilingualism (Coste; Simon, 2009; Coste; Moore; Zarate, 2009; Altenhofen; Broch, 2011; Souza; Araújo e Sá, 2022), a plurilingual posture (Blanchet, 2014; Moore *et al.*, 2020) and plural approaches to the teaching of languages and cultures (Kuchenbecker-Broch, 2012, 2014; Candelier *et al.*, 2012; Candelier, 2017; Porsette, 2019; Sarsur Câmara, 2020). In methodological terms, this is an ethnographic case study carried out in the context of an outreach project at the Federal University of Uberlândia. The empirical data were generated in the first semester of 2022 through questionnaires and asynchronous activities applied to the students participating in the course, semi-structured interviews conducted with the participating professors, and field notes obtained during the classes' observation. In addition, the course's didactic material was also analyzed. For the analysis of the data from the perspective of its participants, this work is based on the model of Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiuzzi, 2016) and for the analysis of the course's didactic material, two analytical matrices were elaborated based on the notions of criticality and plurilingual posture in the context of the research. The data showed that there are many meanings attributed to the course by its participants, who perceive it from different perspectives, ranging from an opportunity for linguistic familiarization to a way to promote tolerance through exposure to linguistic-cultural diversity. Still regarding the perspective of the participants of the project, the results pointed to the perception of evidence both of the promotion of a plurilingual posture and the promotion of criticality within the project. Regarding the course's didactic material, the analysis demonstrated the existence of elements that also signal the promotion of a plurilingual posture and criticality, but at the level of potentialities, depending on the teacher's approach.

Keywords: Language teaching. Plurilingualism. Critical perspective. Plurilingual posture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Adolescentes Políglotas

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

DRII – Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais

FREPA – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures

HQ – História em Quadrinhos

ILEEL – Instituto de Letras e Linguística

LC – Letramento Crítico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TA – Termo de Assentimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UES – Unidade Empírica de Sentido

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial ambiente curso Adolescentes Políglotas no <i>Moodle</i>	62
Figura 2 – Missões disponibilizadas ao longo do curso na plataforma <i>Moodle</i>	63
Figura 3 – Parte das atividades e recursos da Missão 1 na plataforma <i>Moodle</i>	63
Figura 4 – Atividade 2 da Missão 1	64
Figura 5 – Temas abordados nas missões que compõem a apostila do curso	65
Figura 6 – Primeira atividade da semana 9 – elementos naturais nas três línguas	66
Figura 7 – Seção <i>En Español</i> da Semana 9	67
Figura 8 – Seção <i>En Français</i> da Semana 9	68
Figura 9 – Seção <i>In English</i> da Semana 9	68
Figura 10 – Seção <i>Trace Effects Time</i> da Semana 9	69
Figura 11 – Amostra da HQ que replica o jogo <i>Trace Effects</i>	70
Figura 12 – Seção <i>Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?</i> da Semana 9	71
Figura 13 – Seção <i>Los países! Les pays! Countries!</i> da Semana 9	72
Figura 14 – Faixa etária dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01 .	75
Figura 15 – Sexo dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01	75
Figura 16 – Raça dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01	76
Figura 17 – Renda mensal familiar bruta dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01	76
Figura 18 – Rede escolar frequentada pelos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01	77
Figura 19 – Código para identificação das UES geradas a partir dos instrumentos 1 e 2	84
Figura 20 – Código para identificação das UES geradas a partir dos instrumentos 3 a 6	84
Figura 21 – Atividade introdutória da semana 2 da apostila	122
Figura 22 – Atividade da página 142 da semana 14 da apostila	124
Figura 23 – Atividade da página 36 da semana 3 da apostila	125
Figura 24 – Atividade da página 73 da semana 7 da apostila	127
Figura 25 – Atividade da página 70 da semana 7 da apostila	130
Figura 26 – Atividade da página 89 da semana 9 da apostila	131
Figura 27 – Atividade da página 91 da semana 9 da apostila	132

Figura 28 – Atividade da página 92 da semana 9 da apostila	133
Figura 29 – Atividade da página 93 da semana 9 da apostila	135
Figura 30 – Atividade da página 152 da semana 15 da apostila	136
Figura 31 – Atividade introdutória da semana 11 da apostila	138
Figura 32 – Atividade da página 13 da semana 1 da apostila	139
Figura 33 – Atividade da página 71 da semana 7 da apostila	142
Figura 34 – Atividade da página 72 da semana 7 da apostila	143
Figura 35 – Atividade da página 107 da semana 10 da apostila	145
Figura 36 – Atividade da página 96 da semana 9 da apostila	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos para a geração de dados	80
Quadro 2 – Recorte do processo de unitarização realizado a partir do instrumento 1	85
Quadro 3 – Recorte do processo de atribuição de títulos às UES	86
Quadro 4 – Recorte do processo de categorização inicial	88
Quadro 5 – Categorização final	88
Quadro 6 – Matriz analítica referente à postura plurilíngue no material didático do projeto AP	92
Quadro 7 – Matriz analítica referente à promoção da criticidade no material didático do projeto AP	93
Quadro 8 – Atividades da apostila que atendem a pelo menos um critério das matrizes analíticas	94

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1	22
Ensino de línguas, a postura plurilíngue e a criticidade	22
1.1 Línguas estrangeiras no contexto brasileiro	22
1.2 Ensino e aprendizagem de língua/cultura	27
1.3 O conceito de língua sob uma perspectiva plural	30
1.3.1 As noções de diversidade e pluralidade linguísticas e a expansão de perspectivas por meio das diferenças	34
1.4 Abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas	37
1.4.1 Abordagem intercultural	41
1.4.2 Despertar para as línguas	43
1.5 A concepção de postura plurilíngue	46
1.6 A concepção de criticidade	49
1.6.1 O letramento no Letramento Crítico	49
1.6.2 A criticidade no Letramento Crítico e o plurilinguismo	51
1.7 Educação linguística	55
Capítulo 2	59
Aspectos metodológicos da pesquisa	59
2.1 Caracterização da pesquisa	59
2.2 Contexto da pesquisa	60
2.2.1 Ambiente virtual na plataforma <i>Moodle</i>	62
2.2.2 Material didático de apoio – apostila do curso	64
2.3 Perfil dos participantes	72
2.4 Geração dos dados	78
2.5 Análise dos dados	81

2.5.1	Unitarização	82
2.5.2	Categorização	87
2.5.3	Análise do material didático do curso	92
Capítulo 3	.....	96
Análise dos dados e discussão dos resultados	.....	96
3.1	Os múltiplos sentidos atribuídos ao projeto Adolescentes Políglotas	96
3.2	O fomento de uma postura plurilíngue na percepção dos participantes do projeto Adolescentes Políglotas	105
3.2.1	Concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes e a postura plurilíngue	110
3.3	O fomento da criticidade na percepção dos participantes do projeto Adolescentes Políglotas	114
3.4	O material didático do curso no fomento de uma postura plurilíngue e/ou da criticidade	119
3.4.1	Atividades do material didático e o fomento de uma postura plurilíngue	122
3.4.2	Atividades do material didático e o fomento da criticidade	129
3.4.3	Atividades do material didático e o fomento de uma postura plurilíngue e crítica	137
3.5	Discussão dos resultados	149
Considerações finais	.....	155
Referências	.....	162
Apêndices	.....	172
APÊNDICE A	– Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor com 11 anos de idade	172
APÊNDICE B	– Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor com idade entre 12 e 15 anos	174
APÊNDICE C	– Termo de assentimento para o menor com idade entre 12 e 15 anos....	176
APÊNDICE D	– Termo de consentimento livre e esclarecido professores	178
APÊNDICE E	– Termo de consentimento livre e esclarecido coordenação	180
APÊNDICE F	– Questionário aberto estudantes – semana 7	182

APÊNDICE G – Atividade de interpretação e reflexão – semana 14	183
APÊNDICE H – Roteiro entrevista idealizadora projeto	186
APÊNDICE I – Roteiro entrevista coordenadora projeto	187
APÊNDICE J – Roteiro entrevista professores bolsistas	188
APÊNDICE K – Roteiro entrevista professores voluntários	190

Introdução

A sociedade tem atravessado um momento de lastimável intolerância e desrespeito ao diverso. Observamos um extremado desprezo aos pensamentos e ideias do outro, que em muitos casos culmina em episódios de violência, diariamente veiculados nas diversas redes sociais e demais canais de comunicação. No contexto político nacional, temos enfrentado, acentuadamente nos últimos anos, uma polarização disruptiva, por meio da qual ideias antagônicas têm fatalmente gerado uma forte e ameaçadora animosidade. Temos vivido, nacional e mundialmente, uma guerra de ideias e valores que têm adoecido nossa sociedade.

Para agravar ainda mais esse panorama, no início do ano de 2020, nos deparamos com a pandemia de COVID-19¹, que impôs a todo o planeta restrições até então inimagináveis, nos privando, inclusive, de nosso direito básico de ir e vir. Essa crise sanitária escancarou as injustiças sociais, nos mostrando que, apesar de se tratar de um vírus que não escolhe raça, cor, gênero, classe social ou qualquer outro fator de discriminação do ser humano, as condições para enfrentá-lo são muito desiguais. Além disso, as dicotomias ideológicas se acentuaram, e ao invés de a sociedade se unir em prol de objetivos comuns, que seriam enfrentar o vírus e minimizar os efeitos nocivos da pandemia, ela se dividiu ainda mais. Pelo menos, à primeira vista.

Diante desse contexto, todos nós, atores e atrizes do cenário educacional, fomos afetados. De forma análoga ao que aconteceu em praticamente todos os setores da sociedade, testemunhamos diariamente em nossas salas de aula uma falta de esperança contagiosa que fomentava uma atmosfera de negatividade altamente desfavorável para os processos de ensino e aprendizagem. Essa crise de valores que já era anteriormente observada, e que foi intensificada com a chegada da pandemia, teve repercussões diretas no universo educacional. A sociedade já estava emocionalmente debilitada e viu seu quadro deteriorar drasticamente no contexto pandêmico.

A partir do lugar de uma professora de língua estrangeira (inglês) de um colégio de aplicação, vinculado a uma universidade federal brasileira, tenho refletido já há algum tempo sobre como contribuir para a construção de uma sociedade menos injusta e mais humana. Tal reflexão me levou a problematizar o papel do ensino e aprendizagem de língua estrangeira

¹ “Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional [...] e em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 13 set. 2022.

dentro dessa proposta de sociedade, e me direcionou à noção de criticidade, a partir dos princípios do letramento crítico (doravante LC). Este é aqui compreendido sob uma perspectiva ressignificada, conforme Menezes de Souza (2011, 2011a), que defende, no processo de leitura, um enfoque que vai além das intenções do autor e lança luz sobre a interação entre o leitor e o texto. Nessa perspectiva, “é a leitura que constrói o texto, e não vice-versa” (Jordão, 2017, p. 200). O papel do leitor é abordado de uma forma ampliada, enquanto um leitor crítico do mundo que procura observar o outro, analisá-lo, se posicionar, identificando congruências e divergências e, a partir daí, usar essa diversidade em favor de uma sociedade mais plural, mais justa e mais humana.

Importante esclarecer, nesse ponto, que a minha compreensão de diversidade, no âmbito desta pesquisa, diz respeito à coexistência de diferentes. Amplio a definição de diversidade encontrada no dicionário, a saber, “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade” (Houaiss; Villar, 2001, p. 1064), no sentido de incorporar a ideia de coexistência e, dessa forma, englobar os princípios de humanidade e justiça.

Em meados de 2019, tive a oportunidade de conhecer o projeto de extensão **Adolescentes Políglotas**², que consiste em um projeto ofertado a partir da comunhão de esforços entre o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia e a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII) da mesma instituição. O Adolescentes Políglotas (doravante AP) tem como proposta oferecer um curso de línguas e culturas estrangeiras, a saber, espanhol, francês e inglês para adolescentes com idades entre 11 e 14 anos, cursando os anos finais do ensino fundamental.

Minha chegada ao projeto se deu após ser consultada pela idealizadora e coordenadora do projeto sobre a possibilidade de divulgação do curso junto aos/às estudantes da escola onde trabalho. Após a divulgação, tivemos uma grande adesão do(a)s estudantes de nossa escola, que constituíram a maior parte de uma das turmas do curso – a do período da tarde. Naquela oportunidade, foram formadas duas turmas: uma no período da manhã e outra no período da tarde. Movida pela curiosidade, pedi permissão à coordenadora para acompanhar algumas aulas da turma da tarde para observar o projeto na prática e, conseqüentemente, entender melhor a proposta. O meu encantamento e envolvimento foram imediatos. O curso era diferente de tudo o que eu já havia visto e passei a atuar nele mais efetivamente, à medida que surgiam as oportunidades.

² Todos os destaques em negrito ao longo da tese se referem a destaques da própria pesquisadora, salvo os casos diferentemente sinalizados.

Em algumas circunstâncias, eu acompanhava estudantes com alguma questão particular, como o caso de um adolescente autista que requeria um acompanhamento mais individualizado. Em outros momentos, atuei como professora de inglês, considerando que, nessa primeira edição, as aulas eram ministradas, prioritariamente, por estudantes internacionais da UFU, bolsistas da graduação e alguns professores voluntários, dentre os quais eu me enquadrava.

No ano seguinte, eu acompanhei o movimento do projeto somente a distância, sem nenhum envolvimento direto, por duas razões. Inicialmente, porque eu me encontrava na fase inicial do Doutorado, atendendo às demandas de cumprimento de créditos e, cabe aqui esclarecer, meu projeto de pesquisa não envolvia o curso AP, naquele primeiro momento. E a outra razão é que, naquele ano, vivenciamos o início da pandemia de COVID-19, e assim como tudo, o projeto também foi temporariamente suspenso, passando posteriormente por uma completa reconfiguração de forma a atender às demandas que a nova realidade impunha.

No primeiro semestre de 2021, a partir de debates e reflexões durante uma disciplina do Doutorado, comecei a reavaliar a minha proposta inicial de pesquisa e vislumbrar a possibilidade de desenvolver meu estudo dentro do projeto AP. Sua proposta plurilíngue se mostrava um espaço favorável para a promoção e desenvolvimento da criticidade do(a)s estudantes participantes, o que veio ao encontro de minha busca enquanto docente por espaços favoráveis à construção de uma sociedade mais justa e mais humana. O curso me pareceu, portanto, um campo propício para explorar as questões que me inquietavam.

De acordo com Souza (2021), o objetivo do projeto AP é promover a familiarização dos adolescentes com línguas e culturas estrangeiras, de forma a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade. Esse objetivo com ênfase no diverso e no plural sugere, a meu ver, conexões com os princípios do LC, dos quais extraio a minha concepção de criticidade e que preconizam uma constante reflexão sobre as diferenças, incluindo as próprias (Jordão, 2017), o que encontra respaldo nos argumentos de Janks (2018, p. 17), ao ponderar que mesmo

[e]m um mundo pacífico sem a ameaça do aquecimento global ou conflito ou guerra, onde todos têm acesso à educação, saúde, alimentação e uma vida digna, ainda haveria a necessidade de letramento crítico. Em um mundo rico em diferenças, ainda é provável que exista a intolerância e o medo do outro. Porque a diferença está estruturada em relação ao poder, o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento (Janks, 2018, p. 17).

Após a anuência de minha orientadora e o acolhimento da ideia por parte da coordenação do projeto, comecei a participar esporadicamente dos encontros síncronos do

curso para me ambientar ao novo formato, que acontecia de forma totalmente remota, naquele momento. No semestre subsequente, passei a participar mais frequentemente das aulas síncronas e a acompanhar os docentes bolsistas nas demandas pedagógicas que surgiam ao longo do curso. Vi-me, desse modo, envolvida com o curso, e definitivamente convencida de que aquele contexto me possibilitaria analisar as questões que eu almejava investigar com vistas a identificar práticas e recursos que articularsem o fomento da criticidade com a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

A dinâmica inovadora do projeto AP de trabalhar três línguas e culturas estrangeiras concomitantemente me instigou a pesquisar mais sobre propostas de caráter plurilíngue, o que me conduziu a estudos sobre as abordagens plurais para línguas e culturas (Candelier *et al.*, 2012).

A publicação, em 2001, do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (doravante QECR), já lançava luz para a necessidade de uma política educacional que defenda o ensino e aprendizagem de várias línguas, valorizando, dentre outras questões, o exercício da cidadania, os diferentes saberes e o conhecimento de outras culturas. Contudo, Gomes e Andrade (2009) chamam a atenção para a contradição promovida pelas políticas monolíngues encontradas em alguns lugares do mundo, as quais, segundo as autoras, se constituem em fontes de exclusão e desrespeito às diversidades linguística e cultural, observadas em todo o planeta.

Acredito ser esse o caso do Brasil, onde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja última versão foi homologada em dezembro de 2018, institui o inglês como única língua obrigatória na educação básica do país. Um dado curioso é que a mera menção a línguas estrangeiras no documento é feita uma única vez ao longo de suas 600 páginas, ao tratar da possibilidade de se ofertar, em caráter optativo, outras línguas estrangeiras no Ensino Médio. No que tange ao Ensino Fundamental, além de instituir a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória, o documento aponta para a obrigatoriedade de sua oferta somente para os anos finais do Ensino Fundamental – a partir do 6º ano. Ou seja, o caráter monolíngue do documento pode ser duplamente percebido – tanto na restrição dos anos de ensino nos quais a disciplina de língua estrangeira compõe o currículo quanto na única língua sugerida.

O esforço para a criação de uma nova política educacional de valorização da aprendizagem de várias línguas se materializou na proposta do CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures), ou FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures), em sua versão na língua inglesa. O referido quadro de referência foi elaborado por uma equipe internacional de pesquisadores europeus e sua proposta inicial surgiu por volta de 2004. Na sua versão mais

atual, Candelier *et al.* (2012) exploram uma série de competências e recursos que visam a colocar em prática as chamadas abordagens plurais. Conforme salientam Candelier *et al.* (2012, p. 6, destaque dos autores) “o termo ‘abordagens plurais para as línguas e culturas’ diz respeito a abordagens didáticas que utilizam atividades de ensino/aprendizagem envolvendo diversas (i.e., mais de uma) variedades de línguas ou culturas.”

São quatro as abordagens plurais reconhecidas atualmente no campo da didática das línguas: despertar para as línguas, intercompreensão entre línguas parentes, didática integrada das línguas e abordagem intercultural. Esse conjunto de quatro abordagens apresenta, conforme aponta Sarsur Câmara (2020, p. 62), “[...] aspectos globais comuns, notadamente, o trabalho paralelo com diferentes línguas e o objetivo de desenvolvimento do plurilinguismo.” Apresentarei na seção 1.4 uma breve descrição de cada uma delas, mas cabe aqui esclarecer que foram os aspectos globais comuns a todas as abordagens plurais que me levaram a identificar nelas uma base conceitual com potencial para amparar as reflexões teóricas sobre o caráter plurilíngue do projeto investigado.

Para o fim a que me proponho, no âmbito desta pesquisa, além de me ancorar nos pressupostos teóricos gerais das abordagens plurais, conforme já mencionado, busco aporte nos preceitos básicos das abordagens **despertar para as línguas e abordagem intercultural**, por envolverem preceitos que podem favorecer, a meu ver, a compreensão da relação entre a proposta plurilíngue de ensino e aprendizagem de línguas e a almejada criticidade.

Nesta tese, parto, portanto, do pressuposto de que, na contramão de políticas públicas monolíngues e homogeneizantes, como por exemplo a BNCC, iniciativas plurilíngues como o projeto AP podem favorecer o fomento da criticidade dos estudantes e incentivar uma postura de respeito à diversidade, que nossa sociedade tanto carece. Cabe aqui salientar que não deslegitimo o ensino monolíngue como um possível espaço de fomento da criticidade. Contudo, minha defesa é no sentido de levar em conta as especificidades das iniciativas plurilíngues enquanto potencializadoras desse fomento.

Assim sendo, proponho enquanto objetivo geral desta pesquisa de doutorado investigar como uma proposta plurilíngue de ensino de línguas pode fomentar uma postura plurilíngue e a relação entre essa postura e a promoção da criticidade de aprendizes adolescentes. Com vistas a perseguir tal objetivo geral, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar e discutir como a proposta do projeto Adolescentes Políglotas é significada pelos participantes;

- b) investigar em que medida o projeto pode ensejar uma postura plurilíngue, na perspectiva de seus participantes;
- c) investigar de que maneira o projeto pode fomentar a criticidade, na perspectiva de seus participantes;
- d) identificar e discutir elementos do material didático do curso que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade do(a)s adolescentes participantes.

Além de mim – a pesquisadora, participam dessa pesquisa a idealizadora do Adolescentes Políglotas, a coordenadora do projeto quando da realização da geração de dados, o/a(s) professor(a)s em formação responsáveis pelas aulas e o(a)s estudantes participantes do curso. Fiz a escolha por utilizar a primeira pessoa do singular ao longo da tese para sinalizar que as percepções, análises e conclusões nela registradas são fruto de minha interpretação, ressaltando, contudo, não se tratar de um trabalho individual, mas ao contrário, um trabalho coletivo, que foi desenvolvido com a contribuição direta e indireta de vários colaboradores, os quais me ajudaram a tecer um arcabouço teórico-metodológico que orientou minhas escolhas e me permitiu fazer as interpretações que fiz.

Entre esses colaboradores, incluo os autores e autoras com os quais me associei teoricamente em busca de inspiração e aporte teórico para esta pesquisa. Ele(a)s são apresentado(a)s no primeiro capítulo da tese, o qual sucede as presentes considerações iniciais. Esse primeiro capítulo contém a fundamentação teórica da pesquisa, a qual é iniciada com uma breve contextualização histórica do ensino de línguas estrangeiras no cenário brasileiro. Em seguida, trago uma discussão sobre a concepção de língua sob diferentes perspectivas, culminando com a noção de língua que fundamenta esta pesquisa. Posteriormente, é feita uma breve contextualização teórico-conceitual a respeito das noções de multilinguismo, plurilinguismo, diversidade e pluralidade linguísticas. Além disso, são enfocadas as noções de postura plurilíngue e criticidade, a partir, sobretudo, de estudos sobre as abordagens plurais para o ensino de línguas e o LC. Finalizo o capítulo com algumas reflexões a respeito da ideia de educação linguística enquanto uma proposta que vem somar à tradicional concepção de ensino de línguas.

No segundo capítulo da tese, apresento e descrevo as escolhas metodológicas que amparam esta pesquisa, iniciando pela justificativa de situá-la dentro do paradigma interpretativista. Em seguida, apresento o contexto de pesquisa, incluindo o funcionamento do

curso Adolescentes Políglotas e a descrição do ambiente virtual na plataforma *Moodle* e do material didático de apoio – apostila do curso (Souza *et al.*, 2021). O capítulo traz ainda a descrição do perfil dos participantes da pesquisa e o detalhamento do processo de geração do material empírico da tese. Finalmente, são descritos os procedimentos para análise dos dados sob ambas as perspectivas propostas, quais sejam, a dos participantes do curso AP e a do material didático do curso.

No terceiro e último capítulo da tese compartilho o processo de descrição e interpretação dos dados, procurando articular as vozes dos autores e autoras que fornecem o arcabouço teórico desta tese com as vozes do(a)s participantes da pesquisa e a minha percepção acerca da proposta do material didático do curso. Finalizo o capítulo procurando identificar e compartilhar relações estabelecidas entre algumas questões levantadas durante o processo analítico. Finalmente, teço minhas considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa e discutindo os principais resultados encontrados, apontando algumas limitações metodológicas e sinalizando possibilidades para estudos futuros.

Capítulo 1

Ensino de línguas, a postura plurilíngue e a criticidade

Neste primeiro capítulo, apresento as teorias e teórico(a)s que constituem o arcabouço conceitual desta tese, iniciando por uma breve contextualização histórica do ensino de línguas estrangeiras no cenário brasileiro, seguida pela relação entre o conceito de cultura e o ensino e aprendizagem de línguas. Posteriormente, abordo a noção de língua sob diferentes perspectivas, com vistas a situar o/a leitor(a) dentro do meu entendimento do conceito sob uma ótica plural, que a compreende enquanto repertório. Nessa esteira, prossigo com a apresentação e discussão de conceitos como multilinguismo, plurilinguismo, pluralidade e diversidade linguística, procurando estabelecer relações entre eles e as noções de diversidade e diferença. Após esse embasamento teórico-conceitual, apresento, em seguida, as noções basilares desta tese, quais sejam, postura plurilíngue e criticidade, a partir de estudos sobre as abordagens plurais para o ensino de línguas e o Letramento Crítico.

1.1 Línguas estrangeiras no contexto brasileiro

No campo do ensino de línguas, contexto no qual se insere o projeto de extensão investigado no âmbito desta pesquisa, é preciso refletir sobre o que apresentar ao aprendiz e de que maneira o fazer com vistas a fomentar o acesso e sua inserção na sociedade. Tais escolhas reverberam, a meu ver, no processo de constituição de um indivíduo que seja capaz de se perceber enquanto parte de um movimento de reciprocidade, no qual o social constrói quem somos, mas nós também construímos o social (Janks, 2018). Em outras palavras, compreendendo que a sociedade (trans)forma o cidadão que, por sua vez, atua nessa sociedade, (trans)formando-a.

Esse processo de constituição do indivíduo me remete à concepção de sujeito do Círculo de Bakhtin, que conforme pontua Voloshinov (1976 *apud* Sobral, 2009, p. 47), “é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros sujeitos, essa mesma sociedade”. E é dentro desse movimento recíproco e de cunho social que coloco em questão o que e de que maneira ensinar no contexto da educação básica, e mais especificamente, do ensino de línguas.

O ensino de línguas pode ser abordado a partir de perspectivas diversas. Leffa (2005), por exemplo, estabelece um paralelo entre o viés metodológico e o viés político do ensino de línguas, que nos incita a ampliar a nossa visão enquanto professores de línguas, e enquanto pesquisadores. O viés metodológico é aquele que retrata e analisa o trabalho na sala de aula, ou seja, aquele que procura abordar como vamos ensinar. Por sua vez, o viés político diz respeito às escolhas que fazemos fora da sala de aula, como, por exemplo, o que e quem vamos ensinar. A presente pesquisa privilegia o viés político do ensino de línguas, problematizando, particularmente, a escolha das línguas a serem ensinadas e os aspectos a serem enfatizados a partir dessa escolha.

Tradicionalmente, nosso país é marcado por um ensino de línguas que prioriza as classes sociais dominantes e de forma a respaldar tal afirmação, farei a seguir uma breve contextualização, tomando o recorte histórico que inicia em 1837, com o estabelecimento oficial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, a partir da criação do colégio Pedro II (Paiva, 2003).

Nesse momento histórico, passou-se a ensinar no Brasil não somente as línguas clássicas – grego e latim – mas também o alemão, o francês e o inglês se tornaram línguas obrigatórias na escola. Contudo, ao final do Império, por volta de 1889, o número de horas dedicadas ao ensino de línguas já havia caído praticamente à metade (Leffa, 2016), demonstrando o declínio que foi sofrendo o ensino de línguas nas escolas brasileiras, naquele momento de nossa história. Cabe aqui a ressalva de que estamos tratando da oferta de no mínimo 4 línguas estrangeiras por ano de ensino no ensino secundário, chegando em alguns anos, até a 6 línguas. Se, por um lado, já é possível observar um declínio, é preciso salientar que, naquele momento, as línguas estrangeiras ainda ocupavam uma posição de destaque no currículo escolar.

Já durante a República, quando em 1930 se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, “foram destinadas ao ensino de francês e inglês 17 horas semanais, 9 para o francês e 8 para o inglês, da primeira à quarta série” (Paiva, 2003, p. 53). É possível destacar aqui um prestígio um pouco maior para o francês, que, segundo Paiva (2003), era justificado pela forte influência cultural e científica da França. Apesar de um leve fortalecimento da língua inglesa, notado a partir do surgimento do cinema falado em meados da década de 1920, esse destaque para a língua francesa perduraria até o fim da Segunda Guerra Mundial, quando se estabeleceu de forma mais contundente a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos.

Nesse contexto, uma grande contradição se instaura (Paiva, 2003; Silva, 2015; Grilli, 2018). Por um lado, o crescente interesse pela aprendizagem de idiomas, notadamente pelo inglês, e por outro, políticas linguísticas com propostas questionáveis, como a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB) de 1961³, que tira a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras dos anos finais do ginásio (atual fundamental II), e do colegial (atual ensino médio).

Como consequência, houve um crescimento significativo no número de institutos de idiomas no Brasil, que surgiam como uma forma de suprir uma carência deixada pelo ensino público brasileiro. Ou seja, estudava línguas estrangeiras quem tinha condições financeiras para isso, privilegiando as classes dominantes, capazes de preencher essa lacuna com o acesso a iniciativas privadas.

Dez anos mais tarde, na reformulação da LDB em agosto de 1971⁴, reduziu-se a educação básica de 12 para 11 anos, e foi proposta uma maior ênfase na habilitação profissional. Tais medidas levaram a uma importante redução nas horas de ensino de língua estrangeira, e que foi ainda agravada, conforme destaca Leffa (2016), por um parecer do Conselho Federal de Educação que estabeleceu que a língua estrangeira só seria ofertada caso o estabelecimento de ensino tivesse condições para tal. Ou seja, os dois documentos pareciam sugerir que ensino de língua estrangeira não era prioridade ou sequer obrigação do Estado, provocando a “[...] intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares” (Paiva, 2003, p. 54).

Somente a partir da LDB de 1996⁵, quando o 1º e 2º graus deram lugar ao ensino fundamental e médio, é restabelecida a obrigatoriedade da língua estrangeira no currículo, instituindo que no ensino fundamental II (a partir do 6º ano) deveria ser ofertada pelo menos uma língua estrangeira, a critério da comunidade escolar, e no ensino médio, além da obrigatoriedade de uma língua, determinou-se pela oferta de uma segunda língua, em caráter optativo, também a critério da comunidade escolar. Esse documento representou, pelo menos em teoria, um passo importante rumo a um maior reconhecimento da língua estrangeira dentro do currículo escolar.

Infelizmente, 22 anos depois, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se um retrocesso. Para os anos finais do ensino fundamental, contexto no qual me inscrevo, não se fala mais em língua estrangeira, senão somente em língua inglesa. Apesar da defesa por uma “[...] aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação

³ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2022.

⁴ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2022.

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas,” (BRASIL, 2018, p. 241), o simples fato de restringir esse ensino à língua inglesa, exclusivamente, já demonstra um posicionamento político questionável.

Que educação linguística é essa que restringe de forma tão limitante as línguas ensinadas? Essa questão é, a meu ver, o equívoco maior da BNCC, no que diz respeito ao ensino de línguas. A perspectiva apontada pelo documento para se abordar a língua inglesa como língua franca no intuito de desvinculá-la de um país hegemônico poderia ter sido adotada para a ampliação da oferta das línguas ensinadas, de forma a realmente expandir as possibilidades. Dessa forma, seriam efetivamente levados em consideração “[...] falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais [...]” (BRASIL, 2018, p. 241), como sugere a Base Nacional Comum Curricular.

Essa breve contextualização histórica nos traz até o momento atual, no qual o que testemunhamos nas escolas públicas brasileiras, predominantemente, é um ensino de línguas estrangeiras marginalizado, que não apenas oferece exclusivamente a língua inglesa no currículo, como o faz enfrentando sérias questões. Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE para o British Council, em 2015, corrobora essa afirmação. A pesquisa teve como objetivo compreender o ensino de inglês na educação fundamental pública brasileira e evidenciou uma realidade que acredito ser importante descrever no âmbito desta pesquisa. Cumpre ressaltar que, apesar de a presente investigação abordar ensino de línguas em geral e não especificamente o ensino de inglês, a referida pesquisa (BRITISH COUNCIL, 2015) foi um relevante aporte, pois abordou a realidade brasileira como ela tem se apresentado nos últimos anos, ou seja, monolíngue.

O estudo foi dividido em cinco etapas, a saber, (i) levantamento das leis que regem a educação básica no Brasil, (ii) utilização dos dados do Censo Escolar de 2013 realizado pelo IBGE, (iii) entrevistas e dinâmicas com gestores públicos, professores e coordenadores pedagógicos, (iv) observações etnográficas realizadas no ambiente das escolas públicas e (v) uma etapa quantitativa que teve como objetivo a obtenção de dados estatísticos consistentes sobre as percepções dos professores a respeito do ensino de inglês na rede pública do Brasil. Meu objetivo não foi aprofundar nos números e porcentagens, mas traçar um perfil geral do ensino de língua inglesa no país a partir dos dados levantados por essa pesquisa.

No que diz respeito à carga horária, a maioria dos professores apontam para duas aulas semanais com duração aproximada de 55 minutos, o que se aproxima também da realidade vivenciada na rede federal de ensino, sobre a qual falo por experiência própria. Algumas

questões contextuais que afetam o ensino público como um todo também foram levantadas pelos professores de inglês, demonstrando que

as principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 9).

Essas são dificuldades de cunho geral e que têm afetado o ensino público brasileiro há tempos. Contudo, é inegável que algumas delas, como turmas desniveladas e falta de recursos didáticos, às vezes, são potencializadas pelas especificidades relativas ao ensino de línguas. Uma outra informação que cabe destacar é a percepção dos professores acerca da desvalorização e do distanciamento do idioma. Segundo a pesquisa, 44% dos professores afirmam que o inglês não é visto como relevante pelos alunos, 33% afirmam que o inglês não faz parte da realidade de seus alunos e 11% afirmam que o ensino da língua não é visto como relevante nem mesmo pela escola. Essas informações trazem grande preocupação, pois, de uma maneira geral, o acesso ao inglês e às demais línguas estrangeiras atualmente é muito maior que há 20 ou 30 anos atrás, principalmente em função do desenvolvimento das tecnologias digitais e da Internet. E, se 44% dos professores afirmam que o inglês não é visto como relevante pelos alunos e 33% que a língua estrangeira ainda não foi incorporada à realidade de seus estudantes, é porque, presumivelmente, há outras questões envolvidas, tais como falta de acesso à tecnologia e condição de vulnerabilidade social que dificulta a percepção do inglês e demais línguas estrangeiras como algo relevante nas vidas desses estudantes. Há uma visível falta de perspectiva que, por um lado, desanima e contribui para a manutenção desse *status quo*, mas, por outro, desafia e estimula a busca por alternativas.

Até algum tempo atrás, falar em **alternativas** no campo do ensino e aprendizagem de línguas significava falar em métodos de ensino. Era muito comum ouvir dizer que não se aprendia uma língua estrangeira porque o método de ensino não era adequado, ou que tal método havia surgido para revolucionar o ensino de línguas e que dali em diante tudo seria diferente. As quebras de paradigmas se davam ou, ao menos, eram sugeridas, a partir da proposição de novos métodos de ensino de línguas. Contudo, atualmente, as propostas de mudanças parecem surgir de uma maneira muito mais globalizada, talvez, em função da consolidação das interfaces que a Linguística Aplicada vem construindo com os mais variados campos do conhecimento. Dialogando com áreas como Psicologia, Sociologia, Antropologia e

Pedagogia, a Linguística Aplicada tem sido influenciada, ou talvez até instigada, por movimentos diversos, entre os quais citamos a virada cultural, um movimento que, segundo Byram (2013), tem ocorrido nas últimas décadas – ainda que mais em teoria que na prática – e que tem levado ao questionamento de quais devam ser os objetivos de um professor de línguas. Com essa questão em mente, passo à subseção seguinte, na qual será explorado o conceito de cultura e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas.

1.2 Ensino e aprendizagem de língua/cultura

Em se tratando da relação entre língua e cultura, acredito que ao lidarmos com o ensino de línguas, necessariamente estamos lidando com o ensino de cultura. A indissociabilidade parece inegável, o que me leva a privilegiar, na presente seção, a escolha pelo termo conjugado língua/cultura, de forma a ressaltar essa compreensão. Concordo com Kramsch (2013), ao afirmar que, para muitos jovens, os quais se encontram numa fase de autodescobrimento, a língua estrangeira simboliza novos horizontes culturais. Assim sendo, acredito que essa indissociabilidade deva ser discutida, bem como a própria acepção de cultura. Esse é, portanto, o foco da presente subseção.

Street (1993), se amparando nas ideias defendidas pelo antropólogo Robert James Thornton, argumenta que o que deveria ser levado em conta ao focar cultura não é o seu conceito, ou seja, o que é cultura, mas o que a cultura faz. Segundo ele,

[...] o que a cultura faz é precisamente o trabalho de ‘definir palavras, ideias, coisas e grupos... Todos nós vivemos nossas vidas em termos das definições, nomes e categorias que a cultura cria’. O trabalho de estudar a cultura não é o de encontrar e depois aceitar as definições, mas o de ‘descobrir como e quais definições são feitas, sob que circunstâncias e por quais razões’ (Street, 1993, p. 25, destaques do autor, tradução própria)⁶.

Esse processo de criação de definições, incluindo a própria definição de cultura, é um processo dinâmico, em constante mudança. Street (1993) argumenta que, a depender do momento e do propósito a que servem, tais definições mudam e muitas vezes caem em desuso. É nesse sentido que o antropólogo defende a definição de cultura enquanto um verbo, porque “[...] é um processo ao invés de um estado de ser: a cultura faz ao invés de ser” (Street, 1993,

⁶ “[...] what culture does is precisely the work of ‘defining words, ideas, things and groups... We all live our lives in terms of definitions, names, and categories that culture creates’. The job of studying culture is not of finding and then accepting its definitions but of ‘discovering how and what definitions are made, under what circumstances and for what reasons’”. (Street, 1993, p. 25, destaques do autor).

p. 33)⁷. A contestação do essencialismo e da estabilidade da noção de cultura empreendida pelo antropólogo nos remete à problematização feita por Jordão (2021), que explora uma concepção de língua pela qual se compreende que não se deveria aprender **sobre** a língua, mas aprender a língua num processo de construção de sentido dinâmico e localizado. Para a linguista aplicada, nós **fazemos** língua, assim como para Street (1993) nós **fazemos** cultura.

Em se tratando da relação entre cultura e ensino de línguas, Kramersch (2013) pontua que existem duas visões de cultura no ensino de línguas: uma moderna e uma pós-moderna. Segundo a linguista, ambas perspectivas coexistem na teoria e na prática do ensino e aprendizagem de línguas. Pela perspectiva moderna, associada ao método gramática-tradução, tem-se a denominada cultura com C maiúsculo, a qual é relacionada à literatura e às artes, tradicionalmente ensinadas por intermédio da língua nacional padrão. Já numa visão pós-moderna, oriunda da introdução de uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, apresenta-se uma cultura mais relacionada ao dia a dia, ou cultura com c minúsculo, segundo denominação da autora. Aqui considera-se as maneiras de comer, falar, habitar e se comportar dos falantes de uma língua.

Contudo, considerando que aprendizes das línguas muitas vezes não compartilham valores, objetivos, memórias ou formas de interpretar a realidade dos falantes nativos, alguns linguistas aplicados adotaram uma perspectiva pós-moderna, pela qual “[...] cultura, tornou-se um discurso, ou seja, uma construção semiótica social. Falantes nativos e não nativos provavelmente verão seus horizontes culturais alterados e deslocados no processo de procurar entender os outros” (Kramersch, 2013, p. 68). A realidade social é construída minuto a minuto por meio das interações sociais. Nessa perspectiva, considerada pela autora a mais importante concepção de cultura desde os anos 1980, a cultura também é reconhecida como um processo dinâmico.

Dando continuidade às reflexões a respeito da relação entre cultura e ensino de línguas, me respaldo em Byram (2013), para quem os valores compartilhados de um grupo e as ações compartilhadas que eles realizam configuram a cultura do referido grupo. O pesquisador argumenta que, dentro do campo do ensino de línguas, essa cultura deveria ser apresentada por meio de um processo comparativo que permita aos estudantes uma identificação, mesmo que temporária, semelhante à identificação que eles têm com a própria identidade nacional.

Segundo o pesquisador, o que praticamente todo sistema de educação busca é a criação e manutenção de uma identidade nacional, e ao procurar voltar a atenção dos aprendizes para

⁷ “[...] this is a process rather than a state of being: culture does rather than is.” (Street, 1993, p. 33)

outros países e outras compreensões do que seja entendido como **nosso**, o campo do ensino de línguas constitui um paradoxo. Porém, a meu ver, trata-se de um paradoxo positivo. Afinal, a ideia é ampliar os horizontes dos aprendizes, levando-os a desafiar e questionar suas próprias culturas e identidades.

O autor destaca a necessidade de se voltar o ensino de línguas para além da almejada identidade nacional, independentemente de qual cultura seja apresentada, pois conforme ele argumenta, “não importa quais culturas eles descubram porque o mais importante é ter experiência e adquirir habilidades e atitudes para explorar a cultura de qualquer grupo social que encontrem [...]” (Byram, 2013, p. 59, tradução própria)⁸. Em suma, ele enfatiza a importância de trabalharmos em prol da ampliação da visão de mundo de nossos estudantes, tirando-os de seus universos por vezes limitados, o que, a meu ver, pode contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades de enxergar, compreender e empatizar com o outro, seja ele pertencente a que grupo social for.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2019) argumenta a favor do ensino por um viés intercultural, que, no caso específico abordado por ela, defende a apresentação de outras variedades da língua inglesa, que não necessariamente as versões estadunidense ou britânica. Seja no intuito de ampliar o desenvolvimento de habilidades receptivas e de compreensão, seja para problematizar temas que envolvam questões de caráter social de alcance global, essa ampliação das variedades linguísticas se aplica igualmente, a meu ver, a outras línguas como o espanhol e o francês, que junto com o inglês compõem o rol de idiomas ofertados no projeto focalizado em minha investigação.

Encerro essa subseção compartilhando a ressalva feita por Grilli (2022), ao problematizar os motivos que nos levam a procurar conhecer a cultura do outro, suscitando importantes questionamentos. A pesquisadora reitera a importância de nos questionarmos a que cultura nos referimos: a do falante nativo de línguas de prestígio dos países hegemônicos ou as de países subalternizados de menor ou inexistente prestígio. Conforme problematizado por Grilli (2022), o ensino de uma cultura seria uma tentativa de se “agradar” ao país hegemônico? Cabe aqui a reflexão se o ensino de cultura no contexto do ensino de línguas tem sido motivado pelo desejo de mimetizar o detentor do poder ou mesmo se submeter a ele ou pelo desejo de conhecer formas diversas de se estar no mundo e se comunicar. Afinal, não seria a compreensão da cultura do falante nativo mais uma forma de submissão? Coadunando com o pensamento de Grilli (2022), Silva (2019) e Byram (2013), acredito que o ensino de línguas/culturas não

⁸ “It does not matter which cultures they discover because the main point is to have experience, and to acquire skills and attitudes for exploring the culture of any social group they meet [...]” (Byram, 2013, p. 59).

deveria se limitar a um objetivo tão restrito diante da crescente heterogeneidade do mundo contemporâneo.

Aprender línguas deveria ser um processo baseado na troca de saberes. Aprender uma língua/cultura não somente para conhecer a realidade alheia, mas para compartilhar a própria cultura com o outro. Admite-se que

[...] um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros (Leffa, 2016, p. 49-50).

Cabe, no entanto, problematizar se o que se busca ao ensinar ou aprender línguas/culturas seja **servir** a alguém. A meu ver, os benefícios vão muito além de uma subserviência a interesses externos. Aprender uma ou mais línguas/culturas diz respeito a ampliar a própria visão de mundo, descobrir formas outras de existência, se abrir para a diversidade e acolher as diferenças. Afinal, o que almejamos com o ensino de línguas é levar o aprendiz a

[...] enxergar além. Além do seu redor, sem menosprezá-lo; além de seus valores, sem perdê-los; além de seu país, sem abandonar a sua cultura. É entender a diferença e a diversidade, por meio de uma experiência de imersão na sabedoria distintiva de uma outra cultura como espaço para crescimento. É engajar-se com a diferença (Celani, 2004 *apud* Porsette, 2019, p. 30).

É inegável a importância das línguas na formação profissional e mesmo na inserção de um indivíduo no mercado de trabalho. Todavia, essa é apenas uma aba de um imenso leque de possibilidades que se abrem a partir da aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira, ou de mais de uma. Cabe ressaltar ainda que, assim como Grilli (2018), não me posiciono contra o ensino de línguas hegemônicas nas escolas brasileiras. Mais importante que a escolha da língua/cultura ensinada, é o caráter que damos a esse ensino. Lanço luz uma vez mais à defesa de Byram (2013) por um ensino que não supervalorize a língua ou cultura a ser apresentada, mas as experiências proporcionadas e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que possibilitem a troca linguístico-cultural com qualquer grupo social que surja nas trajetórias dos aprendizes.

1.3 O conceito de língua sob uma perspectiva plural

Conforme pontua Kumaravadivelu (2006), a língua está presente em todo e qualquer aspecto da experiência humana e não só cria como reflete as imagens de tal experiência. É a minha concepção de língua que rege as escolhas que faço enquanto professora de inglês, enquanto formadora de professores de línguas, e enquanto pesquisadora. Assim sendo, abro aqui espaço para brevemente explorar o conceito de língua, iniciando pela ideia de língua enquanto sistema, conforme apresentada pela corrente estruturalista Saussuriana do final do século XIX e início do século XX, até chegar ao conceito de língua em uma perspectiva plural.

Segundo a perspectiva Saussuriana, a língua é vista enquanto um sistema abstrato, exterior ao indivíduo e constituída por um conjunto de itens que se definem a partir da oposição entre eles. A repercussão dessa concepção no ensino e aprendizagem de línguas se faz presente ainda atualmente, justificando abordagens estruturalistas baseadas predominantemente no ensino da gramática das línguas.

Uma relevante contribuição deixada pela Linguística de base estruturalista, a meu ver, é a ideia de que nenhuma língua é inferior à outra, conforme postulado na noção de plenitude formal de Sapir. Segundo o linguista,

em qualquer momento de estabilidade sincrônica, uma língua, ou qualquer uma de suas variedades, sempre se encontra em um estágio de plenitude formal, o que significa, portanto, estarem sempre aptas, línguas e variedades, a todas as tarefas a que se destinam como instrumento de interação e comunicação (Sapir, 1969 *apud* Camacho, 2015, p. 14).

Essa noção repudia o preconceito contra línguas de menor prestígio, ao defender que, independentemente de sua origem, falantes, complexidade, ou qualquer outra variável que possa distinguir uma língua da outra, toda língua tem a capacidade de transmitir qualquer conteúdo da realidade social. Essa ideia é corroborada por Petter (2010, p. 20), ao afirmar que, essencialmente, não existe língua superior ou inferior às demais, sustentando que “todas as línguas naturais possuem os recursos necessários para a comunicação entre seus falantes”. Dessa forma, poderia se afirmar que não existe língua inferior, mas língua **inferiorizada**, que apesar de demonstrar plena capacidade de cumprir seu papel comunicativo é, ainda assim, relegada a um plano inferior em função de razões políticas e/ou ideológicas.

Ainda dentro dessa visão de língua enquanto sistema, trago a contribuição de Noam Chomsky, que procurou demonstrar, dentre outras coisas, a existência de um sistema universal por trás do sistema de cada língua, inato ao ser humano, de caráter biológico, que seria

responsável pela geração de infinitas sentenças a partir de um número finito de regras e, conseqüentemente, pela comunicação. Assim como Saussure, Chomsky não desconsiderava a existência de um componente pragmático da língua, mas optou por abordá-la enquanto uma entidade abstrata. Conforme aponta Mendes (2012), guardadas as devidas diferenças, ambas as perspectivas (estruturalismo Saussuriano e gerativismo Chomskyano) “enquadram-se em uma das grandes tendências teóricas e metodológicas que exerceu e ainda exerce larga influência nos estudos da linguagem, a perspectiva hoje conhecida como *formalista*” (Mendes, 2012, p. 669, destaque da autora). Apesar das críticas, é inegável a repercussão da corrente formalista tanto na linguística como, mais especificamente, no campo do ensino de línguas, o que pode ser corroborado atualmente por práticas pedagógicas recorrentes nas quais a língua ainda é vista como um produto acabado, sem vinculação ao seu contexto de uso.

Expandindo a visão de língua em direção a uma abordagem que a considere em seu contexto de uso, lanço mão do conceito de discurso. Conforme destaca Kumaravadivelu (2006, p. 8, tradução própria), o que interessa dentro desse conceito é a ideia de discurso enquanto uma “unidade conectada e contextualizada de uso da língua”⁹. Nessa concepção, Kumaravadivelu resgata a contribuição de Halliday, para quem aprender uma língua implica aprender a significar, ou seja, é possível perceber aqui a noção de língua enquanto construção de sentidos. Sentidos esses que são construídos de maneira situada, dentro de uma noção de contexto ampliada, o que conforme Jordão (2017, p. 199) envolve “[...] o entrecruzamento de características identitárias, culturais, sociais, políticas e das relações de poder [...]” estabelecidas nessas unidades de uso da língua.

Conforme ressalta Monte Mór (2018), a língua enquanto discurso é sempre permeada por ideologias, não importando o contexto de uso e a modalidade, considerando aqui uma noção expandida de ideologia, nos moldes sugeridos por Jordão (2017, p. 74, destaques da autora), que argumenta que “[a]o invés de se apresentar como um ‘véu’ que ocultaria a realidade, a ideologia funciona como sendo nossos ‘olhos’, aquilo mesmo que nos possibilita ver”.

Essa ideia é corroborada por Rajagopalan, ao argumentar que “[...] a questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas” (Rajagopalan, 2013, p. 149). Compactuando com a perspectiva do antropólogo Robin Dunbar, que defende a tese de que “[...] as diferentes línguas existem porque o homem tem uma necessidade de distinguir entre seus amigos de um lado e seus inimigos do outro,” (Dunbar, s.d.

⁹ [...] “connected and contextualized unit of language use” (Kumaravadivelu, 2006, p. 8).

apud Rajagopalan, 2013, p. 149), o linguista defende a existência de uma motivação política por trás do processo de nomeação das línguas. A criação dos estados-nação suscita a distinção entre as línguas como um recurso identitário. Um exemplo mais recente que temos desse processo é o **surgimento** de distintos idiomas na região dos Bálcãs após o desmembramento da antiga Iugoslávia no início dos anos 1990. Há uma anedota a respeito, na qual os habitantes da região afirmam terem se tornado políglotas da noite para o dia, pois aqueles que cresceram falando servo-croata, de repente **passaram a falar** sérvio e/ou croata e/ou bósnio e/ou montenegrino (Aguiar, 2008).

A língua, portanto, enquanto discurso clama pela sua exterioridade e nos remete às relações de poder, como, por exemplo, as que são estabelecidas entre quem tem o direito de usar a língua e quem não tem – noção de “discurso legítimo” de Bourdieu (1991 *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 14). Importa mais quem diz algo, de que maneira, e a partir de que posição, do que, propriamente, o que é dito.

Nessa perspectiva, encontro eco nas ideias de Jordão e Marques (2017), que concebem a língua como

permeada por relações de poder e, conseqüentemente, como um arranjo de mecanismos linguístico-culturais interpretativos socialmente constituídos que permitem, justificam e legitimam certas interpretações enquanto, necessariamente, forçam a exclusão de outras (Jordão e Marques, 2017, p. 61, tradução própria)¹⁰.

Desta forma, a reconhecem como um espaço “que tenta dar conta do estabelecimento negociado de sentidos contingentes” (Jordão e Marques, 2017, p. 61). A língua, nessa vertente discursiva, é também espaço de representação de sujeitos e do mundo (Jordão, 2013) e é vista, portanto, enquanto uma prática social, posto que a negociação de sentidos, obviamente, não se dá de forma individual.

Em se tratando de uma pesquisa que tem o LC como uma das filosofias educacionais subjacentes, não seria esperada uma noção de língua que não a concebesse enquanto prática social. Portanto, reitero essa compreensão e amplio a reflexão em direção à noção de repertório, enquanto o conjunto de recursos disponíveis para qualquer indivíduo em um dado momento (Coste; Simon, 2009; Blommaert, 2013). Segundo Blommaert (2013), esse repertório inclui todo recurso usado na comunicação, seja linguístico, semiótico ou sociocultural. Em outras

¹⁰ “[...] permeated by relations of power and, consequently, as an arrangement of socially constituted linguacultural interpretive mechanisms that allow, justify and legitimate certain interpretations while, necessarily, force the exclusion of others” (Jordão; Marques, 2017, p. 61).

palavras, diz respeito a um conjunto de elementos disponíveis para qualquer um, a qualquer momento, no processo comunicativo.

Para Coste e Simon (2009), esse repertório pode ser visto sob uma perspectiva social e sob uma perspectiva individual, sendo a primeira voltada para a descrição dos recursos linguísticos disponíveis para uma determinada comunidade (Gumperz, 1964 *apud* Coste; Simon, 2009) e a segunda voltada para o indivíduo e os recursos à sua disposição numa dada situação discursiva. Reafirmo, portanto, o caráter plural das línguas que fundamenta esta pesquisa, dialogando com Silva, Morgan e Monte-Mór (2022, p. 257), ao argumentarem que, considerando “[...] que as comunidades são diversas e há diversidade mesmo dentro do que pode ser visto como uma mesma unidade social-cultural ou mesma comunidade, as línguas sempre foram compreendidas como plurais”.

1.3.1 As noções de diversidade e pluralidade linguísticas e a expansão de perspectivas por meio das diferenças

A distinção entre a perspectiva individual e a perspectiva social da noção de repertório nos remete às noções de multilinguismo e plurilinguismo. A diferenciação entre multilinguismo e plurilinguismo é destacada em Coste, Moore e Zarate (2009), que esclarecem que o multilinguismo diz respeito à coexistência de várias línguas em uma dada sociedade e o plurilinguismo ao conhecimento, em diferentes graus de proficiência, de um certo número de línguas.

Souza, Araújo e Sá (2022) reiteram essa noção ao afirmarem que uma abordagem multilíngue consiste em várias línguas coexistindo, mas separadamente, enquanto uma abordagem plurilíngue enfoca o desenvolvimento de habilidades comunicativas “que se baseiam em todas as nossas experiências linguísticas e culturais de forma interativa” (Souza; Araújo e Sá, 2022, p. 48). Para os pesquisadores, o plurilinguismo é uma atividade ao longo da vida, que reconhece a natureza parcial do conhecimento que uma pessoa pode ter de uma língua¹¹.

Altenhofen e Broch (2011, p. 17) adotam os termos diversidade linguística e pluralidade linguística para se referirem, respectivamente, à “[...] coexistência de diferentes [línguas]” e à “[...] postura de se constituir plural diante da diversidade”. Ou seja, nota-se a correspondência

¹¹ A oferta de uma sensibilização linguístico-cultural em espanhol, francês e inglês, como é o caso do curso de extensão investigado, se configura, a meu ver, uma proposta de abordagem plurilíngue, que remete à experiência pessoal de cada indivíduo, sem, contudo, a preocupação com a conquista de um ideal de falante nativo. Decorre daí, portanto, a minha opção por me referir ao projeto AP como uma iniciativa plurilíngue.

entre diversidade linguística e multilinguismo, de um lado, e entre pluralidade linguística e plurilinguismo, de outro. Kuchenbecker-Broch (2014), em sua pesquisa de Doutorado, também opta pela adoção dos termos diversidade e pluralidade linguísticas, em um trabalho que procura fortalecer a perspectiva da pluralidade linguística, na busca pela chamada formação plural do indivíduo.

Cabe destacar a noção de **plural**, a partir de Kuchenbecker-Broch (2014) e Coste e Simon (2009), por acreditar que, no âmbito desta pesquisa, essa pluralidade almejada esteja em consonância com os pressupostos de um LC ressignificado, por meio do qual se busca uma expansão de perspectivas (Monte Mór, 2018) e o desenvolvimento de uma postura plural face à diversidade.

Com o intuito de propor uma práxis que promova a expansão de perspectivas, Monte Mór (2018, p. 321) sinaliza para “[...] a abertura ou disposição para conhecer ou reconhecer olhares e vozes diferentes”. O que se espera por intermédio de uma expansão de perspectivas que, segundo a linguista, pode se dar no nível pessoal, comunitário e global, é a percepção de que, em qualquer um dos referidos níveis, não há espaço para generalizações que possam levar à criação de estereótipos. Em outras palavras, uma expansão de perspectivas no nível pessoal visa à percepção de que posicionamentos pessoais não são, de fato, **pessoais**, senão influenciados pelo contexto socialmente construído. Da mesma forma, ainda que dentro de uma mesma comunidade, na perspectiva comunitária, há que se levar em consideração a existência de diferentes crenças, valores, preferências, que podem variar de acordo com aspectos como “o bairro, a classe socioeconômica, a faixa etária, o sexo, a profissão etc.” (Monte Mór, 2018, p. 330). E, numa perspectiva global, ao considerar um nível mais macro como nações ou conjuntos de nações, é preciso lembrar que tais espaços são formados por diversos grupos menores, o que segundo Monte Mór (2018, p. 330), “[...] pode contribuir para desfazer estereótipos discriminatórios”.

A proposta de expansão de perspectivas coaduna com a reflexão de Jordão (2013) sobre as diferenças, ao incitar o leitor a sempre considerar alternativas para suas próprias crenças, para suas leituras da realidade, a partir de uma concepção que compreende diferença

como um processo discursivo de representação (Hall, 2005, 2000; Bhabha em Rutherford, 1990) de classe, gênero, cultura, idade, dentre outros fatores que, como representações sociais, são elementos produtores de sentidos cujos processos de construção precisam ser compreendidos e eventualmente transformados em busca de sentidos negociados para o que se possa chamar de justiça social (Jordão, 2013, p. 85).

Kuchenbecker-Broch (2014, p. 27), ao buscar, em seu trabalho, priorizar ações que promovam a formação plural do indivíduo, explicita seu entendimento de “[...] plural quanto ao conhecimento linguístico e intercultural, plural quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, e plural quanto às atitudes frente à diversidade [...]”. Por sua vez, Coste e Simon (2009) apontam para a relação entre a pluralidade linguística e outras formas de pluralidade, como por exemplo, a pluralidade das populações, a pluralidade de referências culturais, religiosas e educacionais, a multiplicidade de conhecimentos, a pluralidade de princípios e valores e a pluralidade de perspectivas quanto ao que deva ser compreendido como objetivos educacionais. Ao tratar dessa relação, os autores sinalizam a complexidade dela, atestando que essas variadas modalidades de pluralidade não simplesmente coexistem, mas interagem de forma complexa e frequentemente conflituosa.

Faz-se mister ressaltar que não é apenas a relação entre as pluralidades que é complexa, senão a própria natureza dessa pluralidade. Afinal, o que é ser plurilíngue? O que é ser linguístico-culturalmente plural? Segundo Blommaert e Backus (2013 *apud* Blommaert, 2013), um repertório individual pode conter aspectos muito bem desenvolvidos e outros muito pouco desenvolvidos, além de estar em permanente reformulação, com a constante inclusão de novos aspectos e outros obsoletos frequentemente desaparecendo.

Considerando, portanto, que esse repertório dinâmico seja algo que todos nós temos o direito de construir, por que há, então, tanta desigualdade? Por que há alguns indivíduos ou comunidades, cujos repertórios linguísticos são tão prestigiados enquanto outros são tão pouco? Acredito que a própria acepção de língua trazida por Blommaert (2013) apresente uma justificativa pertinente. O sociolinguista considera a língua um dos mais imediatos e sensíveis índices de diversidade e de mudança social, além de um elemento chave para a organização e navegação da diversidade. Em outras palavras, para o autor, as variações linguísticas utilizadas pelos indivíduos podem revelar aspectos socioculturais muito variados. Além disso, podemos perceber mudanças sociais que se passam numa região geográfica pelas línguas que ali se ouve.

O acelerado fluxo migratório da nossa sociedade nos tem mostrado isso diariamente. Em nossa região, por exemplo, não era possível ouvir a língua farsi nas ruas até bem pouco tempo. E mesmo outras línguas, como o espanhol e o francês, eram pouco ouvidas. Mas a crescente migração forçada, ocorrida em função de guerras, conflitos sociais, desastres naturais e problemas econômicos graves ao redor do globo têm alterado significativamente esse cenário.

No Brasil, temos como línguas oficiais somente o português e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Porém, segundo dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico

Nacional (IPHAN)¹², no Brasil são faladas mais de 250 línguas, incluindo as variedades do português, línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Contudo, a representatividade da maioria dessas diversas línguas é ínfima, de forma a não haver uma significativa coexistência entre elas na maior parte de nossa extensão territorial. Nesse sentido, é inegável que, no contexto brasileiro, não haja a mesma diversidade de línguas convivendo simultaneamente como na Europa. Em contrapartida, como pontua Porsette (2019, p. 47-48), “[...] temos uma mistura de povos e culturas, viés pelo qual podemos focalizar essa pluralidade cultural e linguística”, pluralidade que continuarei a explorar na seção seguinte, valendo-me dos pressupostos teóricos que fundamentam as chamadas abordagens plurais.

1.4 Abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas

Historicamente, observa-se, até o final do século XX, a predominância de abordagens monolíngues para o ensino de línguas. A crença, ainda muito atual, é a de que deveria se ensinar uma língua de cada vez, de modo a evitar a transferência negativa ou interferência (Ellis, 1997) da L1 na língua-alvo. Essa noção de transferência enquanto um mecanismo negativo no processo de aquisição de língua começou a ser questionada por alguns teóricos, ao mesmo tempo em que as teorias behavioristas começaram a perder seu prestígio, ainda na década de 1970. Segundo Ellis (1997), alguns estudos mostraram que poucos erros efetivamente se davam em função da interferência da L1, tendo uma dessas análises demonstrado que, de fato, menos de 5% deles. Apesar disso, essa ainda é uma crença comum no universo do ensino e aprendizagem de línguas.

A repercussão de crenças como essa é a criação e manutenção de outras crenças, igualmente controversas, como a do ideal do falante nativo, segundo a qual o objetivo da aprendizagem de uma língua é dominar as habilidades de compreensão (audição e leitura) e produção (fala e escrita) de uma língua de maneira semelhante a de alguém nascido em um país onde ela é falada. Sem necessariamente entrar no mérito da questão a que países me refiro, haja vista que uma mesma língua pode ser falada em inúmeros lugares, questiono a nocividade de tal falácia, pelo simples fato de criar um imaginário de algo praticamente inatingível, e por consequência, amplamente frustrante, e que ainda envolve o apagamento de questões subjetivas essenciais, como a biografia linguística do indivíduo.

¹² <http://portal.iphan.gov.br/incl/noticias/detalhes/4198/>

Coaduno com a ideia de que “[a] adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes” (Leffa; Irala, 2014, p. 34). Ou seja, o objetivo de se aprender línguas estrangeiras deve ser a ampliação de recursos, ou de perspectivas (Monte Mór, 2018), e não a sua restrição. Não faz sentido, portanto, coibir o uso de uma ou mais línguas que já fazem parte do repertório do aprendiz durante a aprendizagem de uma nova língua.

Ademais, tendo em mente que cada língua serve a um objetivo diferente, tampouco faz sentido buscar um ideal de falante distante, conforme advogado pela falácia do falante nativo, que é alguém que utiliza aquela língua por razões muito diversas daquelas de quem a está aprendendo.

Procurando, então, ressignificar o que seja aprender línguas, compactuo com a proposta de Andrade e Martins (2015 *apud* Porsette, 2019), que sugerem

[...] uma mudança do ponto de referência do objeto de aprendizagem, o qual se desloca de uma competência comunicativa **perfeita** numa dada língua para o desenvolvimento (ao longo da vida do sujeito) de um repertório linguístico-comunicativo pautado pela diversidade constitutiva de uma competência plurilíngue e intercultural em permanente desenvolvimento (Andrade; Martins, 2015, p. 233 *apud* Porsette, 2019, p. 62).

Na perspectiva de uma abordagem plural de ensino, o desenvolvimento dessa competência plurilíngue e intercultural é aceito e, até esperado, de se dar de maneira não uniforme e não linear. Contrapondo-se a uma perspectiva monolíngue, que tradicionalmente preconiza o desenvolvimento de todas as competências linguísticas de forma homogênea, a competência plurilíngue e pluricultural é geralmente desigual. Essa desigualdade pode se referir aos níveis de proficiência nas diversas línguas, ao perfil das competências variando de uma língua para outra, além de um desequilíbrio entre o perfil plurilíngue e o pluricultural (Coste; Moore; Zarate, 2009).

Para a melhor compreensão do funcionamento de uma perspectiva plurilíngue de ensino de línguas e a possível relação do ensino de várias línguas com o desenvolvimento da criticidade, recorro aos pressupostos teóricos das chamadas abordagens plurais de ensino de línguas, compreendidas enquanto uma proposta que começou a ter algum destaque no final do século XX, particularmente em projetos educacionais no território europeu, conforme relatado em Candelier (2017). Urge ressaltar que, apesar de se tratar de abordagens para o ensino de línguas, não adentro em suas vertentes pedagógicas, recorrendo exclusivamente aos

pressupostos teóricos subjacentes às abordagens plurais, em busca de subsídios que me permitam aprofundar nos aspectos teórico-epistemológicos da proposta plurilíngue investigada.

Apesar de o QEER já defender a noção de competência plurilíngue e pluricultural, um grupo de pesquisadores europeus, que já desenvolviam trabalhos com as abordagens plurais, se uniram para escrever algo que tratasse dessa visão mais holística de competência, não contemplada no âmbito do QEER. Foi, então, que reuniram esforços para a criação de um quadro de referência, CARAP¹³, visando estabelecer um quadro teórico específico, a partir de 2004.

Reconheço que documentos como o QEER e o FREPA podem aparentar um caráter meramente normativo, com propostas que, a princípio, parecem homogeneizantes e visando exclusivamente estabelecer padrões. Contudo, como em toda e qualquer leitura que façamos dos documentos oficiais, sejam nacionais (LDB, PCN, OCEM, BNCC) ou internacionais como os já mencionados, há que se lembrar que eu os leio a partir de meu lócus de enunciação (Grosfoguel, 2007)¹⁴. Nesse sentido, esclareço que não é o que um grupo de pesquisadores europeus escreveu, tendo seus contextos como referência, que reverbera em mim, mas a interpretação que eu faço daquela leitura, adaptando-a, por meio de minhas **lentes**, ao meu contexto de atuação. Como nos alerta Menezes de Souza em Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019, p. 6), “[e]u só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”. Nesse caso específico, não me responsabilizo pela origem do documento ou pelas intenções dos autores ao produzi-lo, mas pela forma que o documento repercute em minha realidade.

De acordo com Candelier *et al.* (2012), o que diferencia uma abordagem plural de uma abordagem singular de ensino de línguas é a adoção de várias ou apenas uma língua e cultura no processo de ensino. Segundo Candelier *et al.* (2012, p. 6, tradução própria)¹⁵, “chamamos de **abordagens plurais de línguas e culturas** abordagens didáticas que implementem atividades de ensino-aprendizagem que envolvam várias (isto é, mais de uma) variedades linguísticas ou culturais”. São reconhecidas como abordagens plurais a abordagem intercultural, a didática integrada das línguas ensinadas, a intercompreensão entre línguas

¹³ No escopo dessa pesquisa, me refiro à última versão disponível, publicada em 2012, em inglês (FREPA).

¹⁴ De acordo com a minha tradução de Grosfoguel (2007, p. 213), o lócus de enunciação se refere à “[...] localização geo-política e corpo-política do sujeito que fala”.

¹⁵ “The term “pluralistic approaches to languages and cultures” refers to didactic approaches that use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier *et al.*, 2012, p. 5)

parentes e o despertar para as línguas. As duas primeiras já aparecem em propostas nas décadas de 1970 e 1980, mas as duas últimas, predominantemente, a partir da década de 1990.

A primeira abordagem plural – abordagem intercultural – é a única abordagem que não se insere numa vertente exclusivamente linguística e “[...] trata-se de uma abordagem que visa refletir acerca de aspectos linguísticos e culturais de um dado povo quando confrontado com outros povos, outras culturas e outros sistemas linguísticos” (Porsette, 2019, p. 54). Conforme pontua Sarsur Câmara (2020), as atividades desenvolvidas com base nessa abordagem visam a lidar com a atitude do aprendiz perante outras culturas.

A didática integrada das línguas – segunda abordagem plural descrita – visa, de acordo com Candelier *et al.* (2012), usar a língua materna ou língua oficial da escola como um trampolim para a aprendizagem de uma primeira LE e depois usar as duas línguas como base para uma outra LE, e assim por diante. Cavalli (2008) destaca que a referida abordagem atua sob a ótica da racionalização e de uma economia cognitiva, ao preconizar o aproveitamento de um conhecimento prévio.

A terceira abordagem – intercompreensão entre línguas parentes – trata-se de uma abordagem pela qual o/a aprendiz de uma LE é levado(a) a trabalhar com mais de uma língua de uma mesma família linguística (românica, germânica etc.), podendo começar pela própria língua materna, ou pela língua oficial da escola, ou por qualquer outra língua já previamente aprendida. Essa abordagem enfatiza as semelhanças entre as línguas, em seus diferentes aspectos linguísticos, de modo a facilitar a compreensão de textos, conforme destaca Porsette (2019).

Finalmente, o despertar para as línguas é a abordagem plural que, segundo Candelier *et al.* (2012), envolve propostas de ensino de línguas e culturas que a escola normalmente não se propõe a ensinar. Ou seja, no contexto da escola pública brasileira, entendo que isso significa propor atividades que envolvam línguas e/ou culturas para além da língua inglesa, ou mesmo a própria língua inglesa para crianças do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil.

As abordagens plurais são classificadas por Cavalli (2008) quanto à maneira de retratar o plurilinguismo. Para a autora, enquanto a didática integrada das línguas e a intercompreensão entre línguas parentes visam ao plurilinguismo enquanto competência, o despertar para as línguas e a abordagem intercultural o visam enquanto valor humano.

Conforme já indicado anteriormente, o que busco dentro do quadro conceitual das abordagens plurais é explorar seus pressupostos teóricos que problematizam a utilização de mais de uma língua por vez nos processos de ensino de línguas e respectivas culturas, com as suas implicações para a aprendizagem. No escopo desta pesquisa, além do quadro geral, recorro

predominantemente à abordagem intercultural e ao despertar para as línguas, por serem as abordagens plurais com as bases epistemológicas mais condizentes com o *corpus* de investigação deste trabalho. Essa opção dá pistas para a minha forma de conceber o plurilinguismo, ou seja, enquanto um valor humano, o qual pode contribuir para o refinamento da convivência em sociedade. Os preceitos básicos dessas duas abordagens são apresentados nas duas subseções a seguir.

1.4.1 Abordagem intercultural

Conforme discutido na seção 1.2, a indissociabilidade entre língua e cultura nos processos de ensino e aprendizagem de LE é inegável. Com o propósito de apresentar algumas perspectivas que me permitam compreender os preceitos básicos de uma abordagem intercultural, recorro inicialmente a Mendes (2022, p. 127), para quem a abordagem intercultural

em linhas gerais, trata de propor um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo, redimensionando as relações entre língua e cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e, especialmente, a formação de professore(a)s capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade, em sociedades multilíngues e multiculturais.

Segundo a pesquisadora, é preciso experienciar a vida e o mundo que nos cerca e levar as nossas existências para a sala de aula, promovendo o que ela denomina de uma educação linguística intercultural, que segundo Mendes (2022, p. 125), “[p]or ser aberta e movente, a educação linguística numa perspectiva intercultural pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz”.

Na perspectiva de Candau (2016), a educação intercultural na América Latina tem uma trajetória original, plural e criativa. Originada dentro do contexto escolar indígena, ela foi ampliando seu alcance para atender às demandas da atualidade de ampliação curricular nas escolas em geral. Walsh (2010) também pondera a respeito da atenção à diversidade étnico-racial que tem se tornado mais evidente na América Latina desde os anos 1990, da mesma forma que Candau e Russo (2010, p. 163) afirmam que

ao longo de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais.

Uma abordagem intercultural tem como proposta focar o confronto entre os aspectos culturais e linguísticos de diferentes povos e/ou grupos socioculturais. Nessa perspectiva, o conceito de **diferenças** assume um papel fundamental, o que remete à noção de interculturalidade. Conforme pontua Walsh (2010), é possível notar a necessidade cada vez maior de se promover relações positivas entre distintos grupos socioculturais, confrontando discriminações e injustiças no intuito de “formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural” (Walsh, 2010, s/p). De acordo com a autora, é nesse esforço que a interculturalidade se inscreve.

Esse conceito pode ser abordado sob três diferentes óticas, e a primeira é aquela “[...] que faz referência da forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais e distintas” (Walsh, 2010, s/p). Essa perspectiva é conhecida como **relacional** e geralmente se dá no âmbito meramente individual, deixando de lado as estruturas sociais, políticas, econômicas e até epistêmicas que podem colocar as diferenças culturais em termos hierárquicos, e promover conflitos. Uma forte crítica a essa perspectiva, segundo Walsh (2010), é justamente a omissão ou minimização dos conflitos e das relações desiguais de poder.

As outras duas perspectivas sob as quais abordo o fenômeno da interculturalidade se baseiam na classificação apresentada pelo filósofo peruano Fidel Tubino em Tubino (2005). A segunda perspectiva é denominada **funcional** e é baseada em interesses neoliberais de uma convivência harmônica entre as culturas sob o custo da incorporação e consequente invisibilização daquela classificada como inferior. Ou seja, conforme problematiza Walsh (2010, s/p), nessa ótica a “[...] a interculturalidade é **funcional** ao sistema existente”.

A terceira perspectiva é a da interculturalidade **crítica**, apontada por Walsh (2010) como algo ainda por construir. A autora pondera que, nessa perspectiva, o foco não é a diversidade ou diferença em si, mas o reconhecimento de que a diferença é marcada a partir de uma matriz social que é construída hierarquicamente com brancos e **branqueados** (destaque da autora) ocupando os patamares mais altos e os povos indígenas e afrodescendentes, os patamares mais baixos. A interculturalidade crítica passa a ser entendida como um projeto que se constrói a partir dos povos subalternizados – e não vindo de cima, como na interculturalidade funcional.

Nessa perspectiva, o objetivo não é incorporar o diferente às estruturas já estabelecidas, mas a desconstrução e a reconstrução de “estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver” (Walsh, 2010, s/p). É por essa razão que a autora pondera que a interculturalidade, nessa vertente, não enfoca somente as populações indígenas e afrodescendentes, mas todos os setores da sociedade.

Silva (2019) destaca a relação entre o que ela se refere como educação intercultural e a criticidade e argumenta que a convergência entre língua e cultura na sala de aula, “[...] quando direcionada por uma ótica crítica viabiliza o fomento de uma educação intercultural que transcende a mera descoberta do outro ou o (re)conhecimento daquilo que não se assemelha aos seus hábitos e suas vivências.” (Silva, 2019, p. 164). Segundo a pesquisadora, nessa perspectiva intercultural, o ensino de LE valoriza as diferentes experiências e vivências dos alunos, oportunizando a co-construção do aprendizado. É nesse aspecto que destaco a importância do enfoque na questão das diferenças.

Candau (2008) argumenta que, para promover uma educação intercultural em uma perspectiva crítica e emancipatória é fundamental promover a articulação entre igualdade e diferença, tanto no nível das políticas educacionais quanto das práticas pedagógicas. Ou seja, que as diferenças culturais, dos saberes e práticas sejam reconhecidas e valorizadas dentro do que é considerado **comum** (destaque da autora), de forma a reafirmar o direito à educação para todos e todas. A forma de se reconhecer e valorizar tais diferenças, no meu ponto de vista, é por meio do diálogo entre elas, o que no âmbito da sala de aula pode e deve ser promovido pelas práticas pedagógicas desenvolvidas e sugeridas pelo(a) docente.

Tendo apresentado alguns aspectos dentro da proposta da abordagem intercultural que considero serem pertinentes para a discussão teórica sobre o desenvolvimento de uma postura plurilíngue e sua relação com a criticidade de adolescentes participantes de um curso de caráter plurilíngue, passo agora à discussão sobre pontos de relevância por mim identificados dentro da abordagem plural conhecida como despertar para as línguas.

1.4.2 Despertar para as línguas

O despertar para as línguas é uma abordagem plural cuja origem pode ser associada ao movimento de *language awareness*¹⁶, proposto pelo britânico Eric Hawkins na década de 1980,

¹⁶ conscientização linguística

como tentativa de reduzir as taxas de fracasso escolar no Reino Unido à época. De acordo com Candelier *et al.* (2012), há um despertar para as línguas quando parte das atividades adotadas envolve línguas que não se pretende ensinar na escola. Mas, esclarece que isso não significa que se trate exclusivamente dessas línguas, nada impedindo de se incluir também a língua materna, ou a língua da escola, como é chamada pelos autores, ou ainda quaisquer outras línguas. É reconhecida como uma das mais **extremas** abordagens plurais (destaque dos autores), justamente pela possibilidade de utilização de um número considerável de línguas, podendo chegar à casa das dezenas, a depender da proposta do projeto.

Segundo Candelier (2017), o despertar para as línguas promove grandes benefícios educacionais e sociais nos contextos em que é aplicada. Dentre esses benefícios, o autor cita o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelo que é diferente, o que pode acarretar, futuramente, em um maior interesse na diversificação das línguas a serem aprendidas. Isso pode suscitar a criação de “uma **cultura linguística**, um conhecimento específico para as línguas, particularmente de natureza sociolinguística” (Candelier, 2017, p. 162, destaque do autor). E nesse caso, além do citado benefício educacional, destaco a repercussão em termos socioculturais de tal desenvolvimento, ao despertar o interesse e conseqüente respeito pelo outro. Só é possível respeitar aquilo que se conhece, e com o acesso à língua e cultura do outro, novas formas de pensar são descortinadas, o que potencialmente desencadeia uma abertura à diversidade, tão premente em nossa sociedade.

Uma pesquisa conduzida em 2011 a pedido do Conselho Flamengo de Educação, na Bélgica (Frijns *et al.*, 2011 *apud* Candelier, 2017) demonstrou que não é possível afirmar que a adoção da abordagem despertar para as línguas conduza a melhores resultados na língua de instrução (oficialmente adotada na escola) e nas línguas estrangeiras. O que se verificou, todavia, é que “os efeitos mais visíveis são percebidos no domínio das atitudes e do conhecimento das línguas e variedades de línguas”¹⁷ (Candelier, 2017, p. 169, tradução própria).

O projeto *Janua Linguarum*, analisado por Candelier (2017), também demonstrou que o despertar para as línguas se mostrou mais propenso a influenciar os aprendizes no tocante às suas atitudes em relação à diversidade linguística e cultural do que às suas aptidões metalinguísticas. O mesmo projeto identificou, ainda, que a abordagem em questão promoveu consideravelmente o desejo de aprender línguas.

¹⁷ “[...] the clearest effects are to be found in the domain of attitudes and knowledge of languages and language varieties.” (CANDELIER, 2017, p. 169)

No contexto brasileiro, Kuchenbecker-Broch (2012) conduziu uma pesquisa com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora procurou identificar em que medida a introdução à diversidade linguística por meio da abordagem despertar para as línguas poderia contribuir para a construção de uma competência plurilíngue e cultural. Os resultados mostraram que uma turma de 4º ano do ensino fundamental, que foi submetida a uma intervenção de 5 aulas de sensibilização à diversidade linguística, já demonstrou um aumento do conhecimento sobre a existência de outras línguas.

Destaco outros dois trabalhos que investigaram a repercussão da adoção das abordagens plurais para o ensino de línguas, dentre elas o despertar para as línguas, no âmbito do ensino fundamental da escola regular brasileira.

Em sua tese de Doutorado, Kuchenbecker-Broch (2014) abordou a pluralidade linguística no âmbito escolar se embasando teoricamente em estudos sobre diversidade linguística, concebida no âmbito da referida tese como a “coexistência de diferentes” (destaque da pesquisadora), e em estudos sobre uma pedagogia do plurilinguismo. O objetivo da pesquisa foi identificar como se articulam os espaços de diversidade linguística em contextos escolares. Os dados foram coletados por meio de observação participante fora e dentro da sala de aula, questionários, entrevistas com professores, notas de campo, análise de documentos e atas de reuniões. Os resultados apontam para a necessidade de ações de conscientização linguística que levem à promoção da pluralidade linguística em contextos escolares. Dadas as especificidades do contexto investigado, que, segundo a pesquisadora, se configura um laboratório experimental extremamente propício à investigação realizada, o estudo sugere, ainda, a necessidade de ampliação dos contextos de pesquisa.

Por sua vez, Sarsur Câmara (2020) analisou os efeitos das abordagens plurais na formação de pré-adolescentes de uma escola da rede municipal da região Sudeste do país em uma pesquisa-ação desenvolvida pela pesquisadora. O trabalho, que se inscreve no campo da didática do plurilinguismo, tratou-se de um projeto-piloto destinado a estudantes dos anos finais do ensino fundamental provenientes de meio socioeconômico desfavorecido, no qual foram aplicadas atividades com base, especificamente, nas abordagens plurais **despertar para as línguas e intercompreensão entre línguas românicas**. Para a coleta de dados, a pesquisadora se valeu de um questionário respondido pelos alunos e outro respondido pelos professores; da produção dos alunos nas atividades realizadas durante o projeto; de entrevistas semiestruturadas realizadas com os grupos de alunos, e do diário reflexivo da professora/pesquisadora. Os dados foram analisados sob três perspectivas. A primeira focalizou os benefícios do projeto-piloto para a formação integral dos estudantes; a segunda foi organizada sobre a base de onze

categorias, organizadas em três campos, a saber, saberes, atitudes e aptidões; e a terceira perspectiva visou à verificação comentada da adequação das atividades ao contexto de experimentação e da sua relação com os descritores apresentados no CARAP. Os resultados apontaram mudanças positivas na maioria dos alunos participantes do projeto, mas também sinalizaram questões complexas que interferem no comportamento dos estudantes e, por essa razão, clamam por uma maior interlocução entre a escola e os dispositivos da rede municipal de proteção à criança e adolescente. A pesquisa aponta para possibilidades de aprofundamento e melhorias nas atividades realizadas, mas corrobora estudos anteriores realizados em diversos países que destacam os efeitos positivos da adoção de abordagens plurais para o ensino de línguas e sugere o fortalecimento desse campo de estudo no contexto brasileiro.

As repercussões dessas experiências ratificam os objetivos almejados pelas abordagens plurais, que efetivamente privilegiam o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às línguas e culturas do outro, e por consequência, em relação ao outro. O foco não é exclusivamente o desenvolvimento de uma competência linguística, que em se tratando das abordagens plurais, assume uma posição de menor destaque nos processos de ensino e aprendizagem.

São nessas atitudes positivas de reconhecimento, legitimação e valorização da língua e cultura do outro que acredito residir a principal interseção entre os pressupostos teóricos das abordagens plurais e a criticidade, tema que explorarei na seção 2 deste capítulo. São nelas, ainda, que identifico a concepção de uma **postura plurilíngue**, objetivo almejado na idealização do projeto AP e um dos focos de minha investigação, particularmente no segundo objetivo específico da pesquisa, por meio do qual me proponho a investigar em que medida o projeto pode ensejar uma postura plurilíngue, na perspectiva de seus participantes. Abordarei essa noção na subseção a seguir.

1.5 A concepção de postura plurilíngue

A ideia de postura plurilíngue ocupa uma posição de grande destaque na presente pesquisa, haja vista que tenho como objetivo principal investigar como uma proposta plurilíngue de ensino de línguas pode fomentar uma postura plurilíngue e a relação entre essa postura e a promoção da criticidade de aprendizes adolescentes. Assim sendo, faz-se premente apresentar como essa noção é compreendida no âmbito desta investigação.

Percebo que, apesar de não haver uma grande quantidade de material que trate do tema, há compreensões bem diversas a respeito. Há trabalhos como o de Ferreira dos Anjos (2018),

por exemplo, em que a pesquisadora identifica enquanto uma postura plurilíngue a outrora inclusão do espanhol e do francês na matriz curricular da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Ou seja, sob esse prisma, a mera presença de mais de uma língua num determinado contexto foi apontada como uma postura plurilíngue. A meu ver, amparada pelas concepções de multilinguismo e plurilinguismo adotadas nesta pesquisa, o referido contexto seria mais bem descrito enquanto uma iniciativa educacional multilíngue, na qual se observa uma “coexistência de diferentes línguas” (Altenhofen; Broch, 2011), sem, contudo, enfatizar questões pedagógicas relacionadas ao conhecimento nas diferentes línguas, em variados graus de proficiência, como é, no âmbito desta pesquisa, concebido o plurilinguismo.

Dolz (2017), ao tratar da aprendizagem de línguas em um contexto multilíngue, sugere uma postura plurilíngue como uma forma de se combater a glotofobia. Esse termo foi cunhado pelo sociolinguista francês Philippe Blanchet para designar a “[...] discriminação, desprezo, ódio, agressão ou depreciação de pessoas pelo uso de certas formas linguísticas consideradas incorretas, inferiores à língua oficial ou padrão, aquela que recebe prestígio social” (Baptistone, 2021, p. 13). Segundo Blanchet (2014), a glotofobia contra outras línguas ou variedades de uma língua, supostamente inferiores, é justificada, ainda que sem qualquer fundamento, em função de uma menor clareza ou menor elegância, ou até mesmo, a menor capacidade de expressão de um pensamento. Ou seja, é uma prática discriminatória, que a partir do estabelecimento de uma diferença, em termos negativos, realiza “[...] tratamentos diferentes fundados em critérios ilegítimos ou ilegais” (Blanchet, 2014, p. 13).

Considerando ainda a definição trazida pela Academia Brasileira de Letras (2023, s/p), que define glotofobia como “repúdio, aversão ou desprezo por pessoas ou grupos sociais em razão de sua língua, variedade linguística ou sotaque”, depreende-se que a atitude contrária a essa, isto é, a receptividade e o acolhimento de pessoas ou grupos sociais, independentemente de suas respectivas línguas, variedades linguísticas ou sotaques, se configura a concepção de postura plurilíngue para Dolz (2017). Nessa perspectiva, é possível observar o caráter sociolinguístico da noção de postura plurilíngue. Ela diz respeito não exclusivamente a questões de ordem linguística, senão de ordem social, e remete, a meu ver, à relação intrínseca entre língua e cultura.

Conforme já explorado na subseção 1.3, a língua não é compreendida, no âmbito desta pesquisa, enquanto uma entidade abstrata e exterior ao indivíduo. Se ela é constituída, conforme defendo, nas práticas sociais, é de se esperar que uma postura plurilíngue abranja não somente a relação do indivíduo com as línguas em questão, mas com os grupos sociais cujas interações constituem essas línguas.

Sob uma outra ótica, Trabant (2017, p. 12), em uma reflexão sobre política linguística, defende que é preciso **pensar Humboldt na atualidade** (destaque do autor), e afirma que isso implica

aprender uma língua somente pela língua; não porque ela é útil, ajuda na comunicação e é boa para sua carreira, mas apenas pelo fato de que você quer saber como essa língua é construída, como ela soa, e você quer ler ou ouvir o que as pessoas que falam essa língua têm a dizer.¹⁸

A filosofia de Humboldt sugere que nós não pensamos e em seguida traduzimos aquele pensamento em linguagem, mas que a língua em si se configura o **órgão formador do pensamento** (destaque do autor), conforme ressalta Trabant (2017). Ou seja, de acordo com essa filosofia, cada língua gera uma visão de mundo única, e ao nos abirmos para a língua e cultura do outro, de acordo com o linguista, com base nas ideias de Humboldt, nos abrimos também para a visão de mundo do outro.

Apesar de Trabant (2017) não usar essa expressão em suas reflexões, para Ferreira (2020), essa seria uma forma de conceber postura plurilíngue, pois ao estabelecer a relação entre língua, pensamento e visões de mundo, com base nas ideias de Wilhelm von Humboldt, o linguista defende a luta pela existência das línguas do mundo, o cuidado com o desenvolvimento delas, o orgulho pela riqueza e beleza de cada uma e a aprendizagem de quantas línguas quanto possível. Coaduno com a interpretação da pesquisadora e percebo a relação entre as ideias defendidas por Trabant (2017) e uma abertura para a diversidade linguística que nos constitui, aspecto que, a meu ver, caracteriza uma postura plurilíngue.

Altenhofen e Broch (2011) defendem a proposta de uma pedagogia do plurilinguismo, justificando-a com o argumento de que o mundo precisa, cada vez mais, de um cidadão plural. Segundo os pesquisadores,

a proposta de uma pedagogia do plurilinguismo tem como fundamento central o objetivo de desenvolver nos indivíduos uma postura para a pluralidade linguística, ou seja, para o **ser plural** diante da diversidade e dinamicidade do mundo como o observamos em nossos dias (Altenhofen; Broch, 2011, p. 20, destaque dos autores).

Relaciono essa **postura para a pluralidade linguística** com o que compreendo enquanto uma postura plurilíngue, notadamente porque os pesquisadores sugerem que, por intermédio dela, esperam redirecionar a noção de plurilinguismo do eixo exclusivamente linguístico “para uma perspectiva mais atitudinal, no sentido de um diálogo interlinguístico e

¹⁸ “[...] to learn a language just for the language, not because it is useful, communicative, good for your job, but just because you want to know how this language is constructed, how it sounds, and you want to read or hear what the people who speak that language have to say” (Trabant, 2017, p. 12, tradução própria).

intercultural verdadeiramente integrado e recíproco” (Altenhofen; Broch, 2011, p. 20). Ou seja, não se trata de uma questão de competência linguística, exclusivamente, mas de atitude. Atitude plural. Nessa mesma perspectiva, ou seja, apontando para uma vertente mais atitudinal, encontro ressonância em Moore *et al.* (2020, parágrafo 36, tradução própria), os quais definem postura plurilíngue “[...] como uma maneira de ser, fazer e pensar; uma maneira de investir e tecer uma experiência e uma compreensão das línguas e do conhecimento; de se posicionar na pluralidade e na alteridade”¹⁹.

Uma postura plurilíngue é, portanto, concebida por mim como a atitude de reconhecer, se abrir para e acolher a diversidade e variação linguístico-culturais da sociedade. A partir do contato com as línguas, reconhece-se a existência das variedades e variações linguístico-culturais, manifesta-se o desejo de conhecê-las e a partir daí, as legitima, reconhecendo-as como constituintes de uma sociedade plural.

Conforme pontuado na subseção 1.4, em que abordei os pressupostos teóricos das abordagens plurais, são nas atitudes positivas de reconhecimento, legitimação e valorização da língua e cultura do outro onde acredito residir a principal interseção teórica entre a concepção de postura plurilíngue, os pressupostos teóricos das abordagens plurais e a ideia de criticidade, tema esse que explorarei na seção seguinte, a partir dos princípios que fundamentam a noção de Letramento Crítico.

1.6 A concepção de criticidade

Com o propósito de explicitar como a criticidade é compreendida na presente tese, tendo em vista o papel de destaque que tal noção ocupa nesta pesquisa, recorro aos estudos sobre o LC, sobretudo o LC ressignificado (Menezes de Souza, 2011; 2011a), em cujos princípios reconheço a noção de criticidade que norteia esta pesquisa.

1.6.1 O letramento no Letramento Crítico

Inicialmente, me proponho a situar o/a leitor(a) em relação à minha concepção de letramento(s) no arcabouço teórico desta tese. Reconhecendo a impossibilidade de uma definição consensual, recorro, primeiramente, a Soares (2009) para situar a origem do termo

¹⁹ “[...] comme une manière d’être, de faire et de penser ; une manière d’investir et tisser une expérience et une compréhension des langues et de la connaissance ; de se positionner dans la pluralité et l’altérité” (Moore *et al.*, 2020, parágrafo 36).

em meados dos anos 1980, quando este foi empregado no Brasil, pela primeira vez, a partir da tradução do termo em inglês *literacy*.

Naquele momento, o termo surge como uma tentativa de ampliação do escopo do termo até então empregado – alfabetização. Enquanto alfabetização se refere à aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, letramento envolve a aprendizagem das funções sociais da língua. Temos, portanto, a definição de Soares (2009), que define letramento como o estado ou condição que adquire um indivíduo ou grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Por sua vez, ao abordar o tema letramento, contrapondo uma abordagem individual a uma proposta mais socioideológica, Street (2006) deixa muito marcado o seu posicionamento quanto à impossibilidade de se tratar do tema a partir de uma perspectiva de neutralidade, enquanto técnicas ou habilidades generalizáveis e homogeneizantes e que retrate a linguagem enquanto um elemento externo aos autores dos processos sociais (letramento autônomo). Ele nos conduz a uma concepção de letramento multifacetada, que mantém uma relação estreita com questões socioculturais, e geralmente influenciada por relações de poder (letramento ideológico). O autor defende essa perspectiva como um ponto de partida para uma mudança paradigmática, pela qual associa-se letramento a identidades culturais particulares.

Ainda nesse sentido, Street (2013), enquanto antropólogo e enquanto etnógrafo, defende o abandono de uma perspectiva etnocêntrica de letramento, ou seja, a ideia de uma cultura se sobrepondo a outra, e defende a consideração de diferentes perspectivas. Tal ideia é corroborada por Menezes de Souza (2011a), ao sustentar um conceito de letramento que enfoca a escrita e a leitura enquanto práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) identificam letramento como uma área de ensino e aprendizagem cuja agenda principal ainda é a leitura e a escrita, mas reconhecem as mudanças de propósito sofridas pela área nos últimos tempos em virtude das diversas modificações observadas nas dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pública. Nesse sentido, amplia-se a noção de letramento para uma perspectiva que o reconhece como um processo de construção e participação de significados.

Mas letramento ou letramentos? A corrente que defende o emprego do termo em sua forma plural, com a qual compactuo, argumenta que, atualmente, os textos são criados e divulgados de uma forma cada vez mais multimodal, não se atendo exclusivamente a textos verbais. Dessa forma, as capacidades a serem trabalhadas nos processos de letramento são,

consequentemente, múltiplas, o que justificaria a opção pelo termo letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A natureza multifacetada do termo é também destacada em Barcelos (2015), a qual pontua que o tema letramento já ampliou seu domínio para outros letramentos, voltados para práticas discursivas de construção de sentidos, para muito além de um mero conjunto de habilidades individuais e de práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, num contraponto que nos remete às vertentes ideológica e autônoma de letramento de Street (2006). Ou seja, o termo plural reforça a ideia de um letramento como uma prática situada, dependente do contexto e das contingências da situação. Nesse sentido, situa-se o papel do professor, e particularmente do professor de línguas, enquanto um agente de múltiplos letramentos, dentre os quais destaco o LC, que no escopo deste projeto, procuro articular com base nas propostas de um LC ressignificado (Menezes de Souza, 2011; 2011a), sobre o qual discuto na próxima subseção.

1.6.2 A criticidade no Letramento Crítico e o plurilinguismo

O desenvolvimento da criticidade é visto como uma das principais habilidades almeçadas na sociedade de hoje, particularmente em função de desafios impostos pela globalização e evolução das tecnologias digitais (Duboc, 2012; Janks, 2018; Monte Mór, 2013). Partindo da ideia plural de múltiplas vozes que encontramos em textos do mundo real (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), problematizo o desenvolvimento da criticidade, que tem sido, há tempos, amplamente debatida no campo da educação. Para tal, busco nos estudos sobre LC os princípios que me permitem construir a concepção de criticidade que baliza esta pesquisa.

Monte Mór (2013) questiona a redundância na qualificação de processos como pensamento crítico ou LC, ao considerar que, em teoria, a criticidade é inerente a essas propostas. Contudo, ancorada em estudiosos de tais projetos, a linguista justifica a designação como uma forma de destacar a habilidade crítica nos processos. De fato, o termo crítico abre margem para variadas interpretações, mas no âmbito dessa investigação, o focalizo em consonância com Duboc (2018, p. 20), que considera uma abordagem crítica no ensino de língua estrangeira aquela que “[...] tenta fazer jus ao papel político e social da língua estrangeira enquanto componente curricular corresponsável pela formação cidadã e crítica dos alunos”. Ou seja, aquela que articula questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e educacionais. É possível observar, portanto, a intrínseca relação entre o crítico e o político.

Tradicionalmente, o LC, aqui concebido como uma perspectiva educacional (Jordão, 2013), sugere um enfoque no contexto e nas condições de produção do texto, pressupondo a

importância de se buscar as entrelinhas da perspectiva do autor – neste trabalho percebido enquanto o outro – em um dado contexto sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, o LC se assemelha à proposta de uma pedagogia crítica, em que o papel do professor é ensinar seu aprendiz a reconhecer as nuances ideológicas que subjazem ao texto, ou conforme postula Menezes de Souza (2011a, p. 290), “[...] ensinar a verdade que está em um texto [...]”, o que segundo o autor poderia ser considerada uma das maiores exportações da pedagogia brasileira para o mundo nos anos 1970. A partir dessa visão de letramento, o papel do leitor seria desvendar a verdade que o texto ou seus autores ‘omitem’.

Nessa mesma esteira de pensamento, recorro a Janks *et al.* (2014, p. 11, tradução própria), que afirma que textos são parciais em um duplo sentido, pois, “em primeiro lugar, oferecem somente uma parte da história e, em segundo lugar, eles são parciais no sentido de que não são neutros, mas refletem o ponto de vista de quem os produz.”²⁰ Ela argumenta que as escolhas feitas por quem produz um texto podem ser deliberadas ou involuntárias, mas jamais neutras. Para a pesquisadora, o ponto de partida para uma leitura crítica é, portanto, o reconhecimento de que os textos são representações parciais da realidade, ou seja, trata-se de uma visão de mundo situada. Nessa perspectiva, espera-se que o nosso papel enquanto ouvintes ou leitores de um texto seja procurar compreender o posicionamento do autor e, a partir daí, decidir o nosso posicionamento em relação a ele. Para Janks *et al.* (2014), o LC prevê o enfoque numa questão central, que deve ser procurar identificar de quem são os interesses que estão sendo atendidos por aquele texto.

Nesse sentido, destaco dois dos princípios trazidos por Janks *et al.* (2014) em seu modelo de letramento crítico – poder e diversidade. Uma questão pontuada por ela é que em toda relação desigual de poder há opressores e oprimidos, e a decisão de quem ocupa as mais altas posições na sociedade é determinada por aquilo que é valorizado naquela sociedade. Seja qual for o critério adotado para a determinação dessa hierarquia, aqueles que momentaneamente detêm o poder por atenderem aos critérios estabelecidos, sempre trabalharão no sentido de naturalizar tais parâmetros a fim de assegurar suas permanências nas posições ocupadas. É possível associar, portanto, as questões relacionadas a língua, relações de poder e diversidade, pois

as diferenças de identidade e de poder afetam quem tem o direito de falar e agir em diferentes situações, bem como quem é ouvido quando fala ou notado quando age. Nossas atitudes em relação a essas diferenças afetam nossas ideias sobre a importância ou não, e a adequação ou não de cada língua. Elas

²⁰ “First, they offer only a part of the story and, second, they are partial in the sense that they are not neutral but reflect the point of view of the text producer” (Janks *et al.*, 2014, p. 11).

afetam as oportunidades e as chances de vida das pessoas (Janks *et al.*, 2014, p. 14, tradução própria)²¹.

Janks *et al.* (2014), ao se referir à diversidade linguística, especificamente, pontua que as diferenças podem servir como base para a construção da hierarquização, mas que podem também ser produtivas, servindo como oportunidades para ampliação de conhecimentos e de possibilidades. É nesse sentido que o LC, a partir da questão central sugerida por Janks *et al.* (2014) de procurar identificar de quem são os interesses que estão sendo atendidos no texto/contexto enfocado, manifesta sua criticidade. A partir de “[...] sua preocupação com a política do significado: as formas como os significados dominantes são mantidos ou desafiados e alterados” (Janks *et al.*, 2014, p.14, tradução própria)²².

Partindo para uma proposta de redefinição do conceito, Menezes de Souza (2011) apresenta um conceito de LC que atenta para a produção de sentidos do texto, tanto a partir da perspectiva do autor, como da do leitor do texto. Conforme argumenta Menezes de Souza (2011, p. 133), tomando Paulo Freire como inspiração, é preciso “aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar nós mesmos ouvindo o outro.” Ou seja, é preciso “[...] ler se lendo” (Menezes de Souza, 2011a, p. 206). O leitor deve reconhecer que “[...] aquilo que ele lê não é aquilo que está escrito, mas, sim, aquilo que ele narra para si, fruto das significações circulantes em sua comunidade [...]” (Duboc, 2018, p. 16). Nesse sentido, tanto eu como o outro somos vistos como produtores de sentidos, sentidos esses construídos por mim no momento da leitura, e ambas as perspectivas devem ser consideradas.

O principal deslocamento conceitual, a partir da tradicional compreensão de LC, parece se localizar na perspectiva do eu em relação ao outro e do eu em relação a mim mesmo no processo de produção de sentidos. É preciso buscar a compreensão de como o outro produz significado, mas também perceber como a nossa compreensão desse significado está atrelada ao contexto sócio-histórico no qual nos encontramos inseridos, a partir do qual desenvolvemos nossos próprios valores e significados. Ao invés de uma verdade única ‘escondida’ no texto, tem-se várias “[...] verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente” (Jordão, 2013, p. 76). De acordo com Duboc (2018, p. 16), trata-se de um “[...] movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos (centro e margem, por assim dizer) não mais

²¹ “Differences in identity and power affect who has the right to speak and act in different situations as well as who gets heard when they do speak or noticed when they take action. Our attitudes to these differences affect our ideas of whose language is important and whose is not. They affect decisions about whose language is appropriate and inappropriate. They affect people's opportunities and life chances” (Janks *et al.*, 2014, p. 14).

²² “[...] its concern with the politics of meaning: the ways in which dominant meanings are maintained or challenged and changed” (Janks *et al.*, 2014, p. 14).

previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro”. Encontros entre o eu e o outro, que permitem que verdades sejam construídas, a partir da visão de mundo do leitor e do acionamento de mecanismos interpretativos que se baseiam em sistemas pessoais de crenças e valores, de maneira situada.

Conforme afirma Duboc (2017, p. 225), “[...] os sentidos não são fixos, estáveis e homogêneos, mas são construídos socialmente”. Assim como na concepção de língua enquanto discurso, ela deixa de ser considerada como algo anterior, pré-existente à prática social; na perspectiva do LC, tem-se o texto como algo construído durante a leitura, e não precedente a ela. Como pontua Jordão, “[a] verdade existe concretamente nas práticas sociais, e não etereamente como atributo inerente a determinados conhecimentos ou formas de conhecer” (Jordão, 2013, p. 76-77). Sendo assim, os sentidos são dinâmicos, fluidos, e estão em constante negociação. Entre o eu e o outro.

E, por estarem em constante negociação, questiona-se a classificação *a priori* desses sentidos construídos. Não se pode afirmar que um conhecimento seja superior ou inferior a outro, salvo em um processo localizado, socialmente negociado, dentro de circunstâncias específicas. Trata-se de uma prática situada, sujeita às contingências do contexto sócio-histórico de cada um dos envolvidos no processo.

Nesse sentido, na perspectiva do LC, reconhece-se a universal capacidade de negociação de sentidos a partir de recursos para a comunicação (Blommaert, 2013), independentemente da(s) língua(s) e demais elementos que componham esse conjunto de recursos. Da mesma forma que “não há conhecimento mais elaborado a ser alcançado pelas classes populares” – ou, pelo menos, não deveria haver – considerando que “[...] o conhecimento é sempre elaborado, sempre complexo, sempre sofisticado,” (Jordão, 2013, p. 80), questiona-se a existência de uma língua que seja intrinsecamente superior às demais. Atribui-se maior ou menor valor a uma língua, em detrimento a outras, em conformidade com interesses políticos circunstanciais, o que urge ser questionado e debatido.

O reconhecimento dessa capacidade universal de negociação de sentidos enquanto um atributo de todas as línguas aponta para a legitimação da(s) língua(s) e cultura(s) do outro e pode levar ao reconhecimento de uma relação menos hierarquizada entre o eu e o outro. Para Jordão (2013, p. 77), o uso de uma língua estrangeira pode representar “[...] oportunidade de resignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos a nós mesmos, aos outros, ao mundo”.

Considerando que o uso de uma língua estrangeira pode levar à atribuição de novos sentidos aos indivíduos e ao mundo, o uso de múltiplas línguas é algo que merece ser

problematizado como uma proposta de expansão de perspectivas (Monte Mór, 2018), ainda que não de forma isolada. Jordão (2017) sugere que as diferenças sejam trabalhadas em sala de aula de forma que sejam produtivas, o que, segundo preconiza o LC, se relaciona a um trabalho que privilegia a diversidade, a variedade. Contudo, cabe ressaltar que essa variedade não deve se ater às línguas ensinadas, ao material didático ou à escolha dos textos, mas sobretudo, à maneira de trabalhá-los.

O LC pressupõe que todos somos capazes de construir sentidos e atribuí-los aos textos, conforme postula Jordão (2017). Aprender, sob essa perspectiva, deixa de ser um processo de constatação de informações e passa a ser um exercício de problematização dos sentidos construídos (Duboc, 2017). É nesse sentido que compreendo a noção de criticidade, trazida pelo LC ressignificado. O crítico enquanto plural, ou seja, que tem a percepção de que nada é único ou absoluto, que compreende que não há uma história única e múltiplos pontos de vista a respeito, senão múltiplas histórias interpretadas sob múltiplos pontos de vista.

Na minha perspectiva, portanto, ser crítico é enxergar a diversidade em cada situação, e, a partir de um processo reflexivo, se posicionar. Dessa forma, reconhece-se a pluralidade de leituras dos diferentes mundos e dos sujeitos que se constituem nessas leituras e valoriza-se a agência humana, pois “[...] se somos plurais, podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las” (Jordão, 2017, p. 201). E esse reconhecimento é, a meu ver, altamente empoderador.

Na convergência entre as concepções de postura plurilíngue e criticidade e a defesa da adoção de abordagens plurais para o ensino das línguas, identifico a proposição de uma educação linguística, sobre a qual destaco alguns aspectos na próxima seção.

1.7 Educação Linguística

A educação linguística, em detrimento ao tradicional ensino de línguas, se configura, a meu ver, uma proposta de trabalho mais pertinente no contexto desta pesquisa, face à sua proposta que extrapola a visão de língua enquanto sistema e aponta para uma visão mais holística do processo.

Para trazer à tona a noção de educação linguística em contraposição a ensino de línguas, acredito ser imprescindível fazer um contraponto inicial entre a concepção de educação e a de ensino. Ferraz (2018), partindo das ideias do filósofo francês Edgar Morin, afirma compreender educação como “[...] um campo do saber e da atividade humana que engloba o ensinar” (Ferraz, 2018, p. 107). Para o pesquisador, ensinar está relacionado a um professor que acredita na

hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas, ou seja, do alto de sua posição privilegiada de detentor do saber, o professor transmite seu conhecimento aos alunos. Por outro lado, educar pode significar uma relação mais democrática, na medida em que o educador não se considera o detentor do saber, e o processo de educar envolve, portanto, negociação e construção de conhecimento.

Focalizando especificamente o ensino/educação de/em línguas, Grilli (2020, n/p) sintetiza essa contraposição argumentando que “ensinar seria o mesmo que transmitir conhecimento sobre as propriedades da língua a partir de métodos” e “educar em uma língua seria o mesmo que repensar os conceitos que permeiam a aprendizagem e o uso de línguas nos mais diferentes contextos, considerando os diversos objetivos de cada aprendiz e seu repertório único de conhecimentos e vivências”. Nessa mesma perspectiva de educação, Jordão (2018) argumenta que educar linguisticamente é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como uma maneira de ensinar e aprender formas de interpretar, de ser e de estar. Segundo a pesquisadora, uma educação linguística explora os impactos desses procedimentos interpretativos nas mais variadas dimensões de nossa existência.

Menezes de Souza (2019) questiona o que temos feito na educação – se é a proposição de um modelo a ser seguido ou o oferecimento de uma abertura para possíveis questionamentos, cujos desdobramentos não conseguimos controlar. Para o pesquisador, somente por intermédio da segunda estratégia, “vamos criar um cidadão digno, crítico, que vai questionar” (Menezes de Souza, 2019, p. 250). Inspirado pelas ideias do filósofo Jacques Rancière, a defesa de Menezes de Souza (2019) é partir da ignorância, e não da sabedoria. Sob essa ótica, o professor não deveria procurar transmitir seu conhecimento a seus aprendizes e depois propor uma atividade por meio da qual algum questionamento possa ser levantado, mas iniciar pela ignorância, ou seja, “questionar deveria ser o início da coisa” (Menezes de Souza, 2019, p. 251).

No que tange a uma educação linguística, mais especificamente, o pesquisador sugere a criação de oportunidades de aprendizagem, a partir das quais, cada aprendiz capta coisas diferentes. Dentro do contexto abordado por ele em sua reflexão, que envolve crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, é feita a associação entre educação linguística e **sensibilidade linguística** (destaque do autor). Nesse sentido, educar linguisticamente implica em mostrar como “[...] pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes” (Menezes de Souza, 2019, p. 253) e como essa diferença abrange não somente questões linguísticas, mas também, por exemplo, conceitos de tempo e usos do corpo. Essa ideia é reforçada em Menezes de Souza (2022), ao afirmar que deveríamos usar a Linguística Aplicada como uma forma de ensinar o respeito às diferenças, e defende a educação linguística

como uma disciplina e não como um componente curricular. Segundo o pesquisador, um componente curricular engloba um conteúdo específico, por exemplo, inglês, e é isso que se espera ser ensinado dentro desse componente curricular, enquanto uma disciplina é um corpo de conhecimento mais amplo, como por exemplo uma disciplina denominada língua estrangeira, cujo objetivo pode envolver reflexões sobre o que podemos aprender com línguas estrangeiras. Ele sugere que aprender uma língua estrangeira, como o inglês, por exemplo, pode nem sempre ser essencial para todos os nossos alunos da escola pública, mas aprender ‘sobre’ essa língua pode ser de grande relevância. O pesquisador enfatiza que o propósito dessa sensibilização linguística é, portanto, a **apreciação das diferenças**.

Além de sua aproximação com a abordagem plural conhecida como despertar para as línguas, na minha percepção, essa proposta de educação linguística abrange também a noção de postura plurilíngue, conforme concebida nesta pesquisa, enquanto acolhimento da diversidade. Porque a apreciação das diferenças, destacada por Menezes de Souza (2019) na ideia de educação linguística, converge com a concepção de postura plurilíngue aqui defendida, que tem como fundamentos o reconhecimento da existência das variedades e variações linguístico-culturais, a manifestação do desejo de conhecê-las e a legitimação dessas línguas e suas variações, reconhecidas como constituintes de uma sociedade plural.

Nessa mesma esteira, Mendes (2022) apresenta uma discussão a respeito do conceito de Educação Linguística que dialoga com a proposta de uma abordagem intercultural para o ensino de línguas e culturas. A pesquisadora argumenta se tratar de um conceito complexo e que extrapola a dimensão linguística do ensino ou as relações entre o campo da educação e o da linguística. Segundo Mendes (2022, p. 125), “[a] vivência das línguas e com as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes”.

Nessa breve articulação teórica sobre a concepção de educação linguística, uma questão me chamou à atenção. Foi possível notar o destaque dado pelos pesquisadores à importância do **(re)pensar** no âmbito da proposta em questão. Jordão (2018) pontua que, a partir de um certo momento em sua carreira, marcado pelo questionamento de um estudante, ela nunca mais deixou de refletir sobre qual seria a relação entre seus pensamentos e suas leituras das palavras e dos mundos, e qual a importância de compartilhar com seus estudantes os seus próprios pensamentos, ou seja, em uma relação mais horizontalizada e menos hierarquizada, pela qual parece mais viável a construção compartilhada do conhecimento. Grilli (2020) também sinaliza um **repensar** de conceitos, ao definir educação linguística, enquanto Ferraz (2018, p. 108) pontua que educar em línguas “significa **pensar** nos novos papéis que as línguas estrangeiras/língua inglesa adquiriram em muitos contextos, [...] **pensar** nos repertórios

necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas, e [...] **pensar** nas transdisciplinaridades que a língua inglesa pode abarcar.” Em suma, é possível notar que não parece mais plausível se basear em modelos de ensino preconcebidos universalizantes, que se autoafirmam aplicáveis a todos os contextos. É preciso se questionar e pensar de forma localizada. Conforme destacam Silva, Morgan e Monte Mór (2022), com a ampliação dos estudos sobre as pluralidades, amplia-se também o debate crítico sobre a relação homogeneidade-heterogeneidade e a intolerância às diferenças. Aceitemos, portanto, o convite de Menezes de Souza (2019, p. 258) e “vamos parar para pensar” antes de fazermos nossas escolhas pedagógicas.

Apresentado o arcabouço teórico que embasa esta tese, passo na próxima seção à exposição dos aspectos metodológicos do trabalho contendo a caracterização e contextualização da pesquisa, a descrição de seus participantes, a relação dos instrumentos para a geração de dados juntamente com uma breve descrição dos procedimentos adotados nessa etapa da pesquisa e a descrição dos processos de análise dos dados.

Capítulo 2

Aspectos metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, procuro traçar um panorama geral de como esta pesquisa foi desenvolvida, iniciando pela descrição do tipo de pesquisa e do objeto de estudo, e em seguida, caracterizando o contexto de sua realização e o perfil dos participantes. A seguir, elenco e descrevo os instrumentos e procedimentos adotados no processo de geração do material empírico. Finalmente, encerro a seção descrevendo a forma como foi realizado o processo analítico dos dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Quanto ao seu caráter metodológico, esta pesquisa, de natureza empírica, se trata de um estudo de caso etnográfico que se enquadra em uma perspectiva qualitativa de base interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; André, 2012; Paiva, 2019) dentro do campo da Linguística Aplicada.

Como postula Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto específico, o que se configura o caso nesta pesquisa. Por intermédio dele, visa-se a compreensão de um fenômeno social particular e não a testagem de hipóteses ou o estabelecimento de leis gerais.

Por se tratar da busca de conhecimento a respeito de um programa muito específico – o projeto AP – adotei o estudo de caso como minha escolha metodológica, pois conforme pontua André (2012, p. 31) um estudo de caso retrata “[...] um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.” E esse sistema deve ser estudado em sua complexidade e dinamismo próprios, o que acredito ter sido o que me propus a fazer com o projeto em foco.

Com relação à natureza etnográfica desta pesquisa, ela pode ser justificada em André (2012), que afirma que um estudo pode ser caracterizado como tal quando faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, ou seja, “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.” (André, 2012, p. 28). Além disso, a estreita relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa é um outro fator considerado pela pesquisadora, além de outros aspectos, dentre eles: ênfase no processo ao invés de em um produto final, atenção à forma com que os participantes atribuem sentido às suas experiências e realização de um

trabalho de campo. Nesse sentido, justifico o caráter etnográfico do estudo de caso aqui realizado, por conseguir identificar nele todos os aspectos mencionados.

Ademais, me amparando em Moita Lopes (1996, 2009), justifico a inscrição desta investigação no campo da Linguística Aplicada, em função do enfoque desta em questões de língua/linguagem no seu contexto de uso, uma vez que aborda o ensino e aprendizagem de três línguas simultaneamente e a relação desse processo com o desenvolvimento da criticidade e da postura plurilíngue do(a) aprendiz. Além disso, trata-se de uma pesquisa que focaliza a perspectiva do usuário, justificando, também por essa razão, sua inscrição no domínio da Linguística Aplicada.

Cabe aqui ressaltar que procurei desenvolver minha pesquisa de forma próxima a todos os envolvidos no projeto, e particularmente, aos professores em formação. O meu objetivo durante todo o processo foi atuar de forma a potencializar a articulação entre o ensino, a extensão e a pesquisa no âmbito do projeto AP.

Apresento, a seguir, a descrição do contexto desta pesquisa, por meio da qual explico a organização e funcionamento geral do curso, a organização e formas de acesso às plataformas adotadas para o gerenciamento das atividades pedagógicas assíncronas e das aulas síncronas, e ainda uma breve descrição da apostila que funciona como material de apoio ao curso.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto de extensão Adolescentes Políglotas, que consiste em uma parceria entre o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII) da Universidade Federal de Uberlândia.

O referido projeto, que estava em seu quarto ano de execução em 2022 – período em que foi gerado o material empírico desta pesquisa – tem como proposta oferecer um curso de línguas e culturas estrangeiras, a saber, espanhol, francês e inglês para adolescentes com idades entre 11 e 14 anos, cursando os anos finais do ensino fundamental. De acordo com Souza (2021), o objetivo do projeto é promover a familiarização dos adolescentes com línguas e culturas estrangeiras de forma a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade.

A opção pela faixa etária de 11 a 14 anos se justifica pelo fato de ser uma faixa etária não contemplada pelas demais propostas linguísticas ofertadas pela UFU, haja vista que a Central de Línguas da instituição atende adolescentes a partir de 15 anos e o projeto Idioma

sem Fronteiras o público da graduação, pós-graduação e servidores. Souza (2021, p. 1) argumenta que “acrescentar o público adolescente ao público já atendido pela UFU pode agregar aos projetos linguísticos já existentes” [na universidade].

Com vistas a atender aos objetivos do projeto, a proposta antes da pandemia de COVID-19 era de 15 encontros presenciais de 2 horas cada, com 40 minutos destinados a cada uma das línguas e totalizando 30 horas no semestre. Contudo, com a obrigatoriedade do ensino remoto no contexto pandêmico, os encontros passaram a acontecer de forma síncrona por meio de ferramentas digitais (*Google Meet* nas edições 2020/02 e 2021/01 e *Microsoft Teams* na edição 2021/02) e a ter a duração de 1 hora e 30 minutos, sendo 30 minutos para cada uma das línguas. Na edição 2022/01, durante a qual a investigação foi realizada, os encontros aconteceram de forma remota entre os meses de março e julho. A plataforma adotada para o gerenciamento das atividades assíncronas foi o *Moodle*²³ e para as aulas síncronas, o *Jitsi Meet*²⁴.

No decorrer do ano de 2022, em virtude do avanço no processo de imunização contra a COVID-19 na população brasileira, as restrições com relação a reuniões presenciais e aglomerações em geral foram se tornando cada vez menos rígidas, até atingir uma relativa normalidade nos últimos meses do ano. Contudo, no primeiro semestre, ainda houve muitos momentos de oscilação, o que fez com que o formato remoto do curso AP permanecesse como opção mais viável, tendo em vista ainda que o curso tinha alguns estudantes que eram provenientes de outras cidades e estados.

Na edição do projeto focalizada nesta investigação os encontros síncronos aconteceram às quintas-feiras nos respectivos horários: 10h às 11h30; 13h às 14h30 e 15h às 16h30. Tanto no formato presencial como no remoto, os encontros são ministrados nas línguas espanhola, francesa e inglesa, prioritariamente, contando também com o suporte da língua portuguesa, o que foi o caso na referida edição.

Com respeito à divisão das línguas durante os encontros síncronos, cada professor(a) contava com 30 minutos de cada aula para realizar as atividades planejadas para o idioma ensinado por ele/ela. Por exemplo, o professor de francês iniciava a primeira aula às 10h falando em francês com os estudantes, desenvolvendo e corrigindo as atividades da apostila ou quaisquer outras dinâmicas referentes àquele idioma que tivessem sido planejadas para aquela aula. Ao término do período de trinta minutos, a professora de inglês entrava na sala de aula virtual e iniciava a aula de inglês. O mesmo acontecia às 11h, quando um(a) professor(a) de

²³ <https://ead.ufu.br/>

²⁴ <https://meet.jit.si/>

espanhol entrava para a última parte da aula, dessa vez realizando atividades em espanhol. Esse processo se repetia para as duas turmas do período da tarde.

A carga horária total do curso foi de 60 horas, sendo as horas restantes destinadas a atividades assíncronas realizadas via plataforma *Moodle* e por meio da apostila (Souza *et al.*, 2021), especialmente elaborada para esse fim, a qual os estudantes receberam no formato impresso e digital de forma a facilitar o acesso a *links* para os vídeos que compõem o material.

2.2.1 Ambiente virtual na plataforma *Moodle*

Conforme explicitado em Souza *et al.* (2021), o ambiente do AP no *Moodle* foi organizado por missões, assim como a própria apostila. A ideia das missões surgiu a partir do jogo digital *Trace Effects*, que é um jogo idealizado e disponibilizado pelo Escritório de Educação e Cultura dos Estados Unidos e que serviu de inspiração e orientação temática tanto para a parte destinada ao ensino de inglês como para o curso em geral.

Com o intuito de apresentar o *layout* do curso na plataforma *Moodle*, compartilho quatro *prints* de telas retratando: na figura 1, parte da tela inicial do ambiente do curso; na figura 2, as caixinhas de acesso às missões do curso; na figura 3, a tela inicial da Missão 1 e, na figura 4, um exemplo de atividade assíncrona semanal atribuída aos estudantes.

Figura 1 – Tela inicial ambiente curso Adolescentes Políglotas no Moodle



Fonte: arquivo da autora

A página inicial do curso AP em contexto remoto – edição 2022/01 na plataforma *Moodle* era composta por algumas informações e recursos relevantes para os estudantes acessarem ao longo de todo o curso, como a apostila em formato digital, um fórum para impressões e questionamentos gerais, o *link* contendo o arquivo para baixar e instalar o jogo *Trace Effects* e o *link* para a sala virtual no *Jitsi Meet*, onde aconteciam os encontros síncronos

semanais no formato remoto. Na parte inferior dessa tela inicial, estavam dispostas sete caixinhas para acesso às respectivas missões, que iam sendo disponibilizadas à medida que o conteúdo era trabalhado nas aulas on-line, como mostra a figura 2 a seguir.

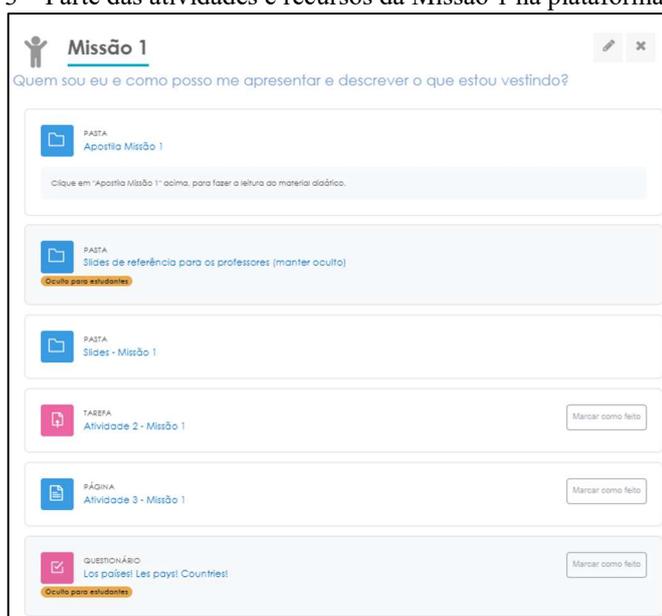
Figura 2 – Missões disponibilizadas ao longo do curso na plataforma Moodle



Fonte: arquivo da autora

Conforme podemos ver na figura 3, a seguir, dentro de cada uma dessas missões era possível encontrar a parte da apostila em formato digital referente à respectiva missão, os *slides* utilizados pelos docentes nas aulas síncronas e as atividades assíncronas atribuídas durante as duas semanas de cada missão. Ademais, havia também o *link* para a história em quadrinhos (HQ) do jogo *Trace Effects* como uma opção para quem não conseguia baixar o jogo.

Figura 3 – Parte das atividades e recursos da Missão 1 na plataforma Moodle



Fonte: arquivo da autora

A figura 4, a seguir, apresenta um exemplo de atividade assíncrona semanal atribuída via *Moodle*, na qual os estudantes são solicitados a fazer suas apresentações pessoais nas três línguas abordadas no projeto AP e postá-las na plataforma, além de realizar as atividades de uma determinada página da apostila para comentários ou correções futuras durante as aulas síncronas.

Figura 4 – Atividade 2 da Missão 1



Fonte: arquivo da autora

2.2.2 Material didático de apoio - apostila do curso

Conforme mencionado, com a obrigatoriedade do ensino remoto durante o período mais delicado da pandemia, os encontros do projeto AP passaram a acontecer de forma síncrona por meio de ferramentas digitais – no caso da referida edição, via *Jitsi Meet*. Isso levou a uma completa reformulação da proposta, o que culminou com a elaboração de um material de apoio – apostila – por meio do qual os estudantes pudessem acompanhar mais facilmente o conteúdo apresentado a partir de suas casas. Apresento agora uma breve descrição ilustrada da apostila adotada nesta edição do projeto (Souza *et al.*, 2021), que se trata da versão já com algumas modificações realizadas no ano de 2021, a partir da experiência vivenciada no segundo semestre de 2020.

Quanto à organização desse material, ele é constituído por missões cujos temas foram baseados no jogo *Trace Effects*, como ilustra a figura 5, a seguir:

Figura 5 – Temas abordados nas missões que compõem a apostila do curso



Conteúdos abordados:

- Missão 1: Quem sou eu e como posso me apresentar e descrever o que estou vestindo?
- Missão 2: Qual é minha rotina diária e que esportes posso praticar?
- Missão 3: Que estilos musicais e que objetos demonstram a cultura de países pelo mundo?
- Missão 4: Como é o espaço dentro do lar e fora dele e como posso preservá-lo?
- Missão 5: Como posso me alimentar e como posso fazer compras?
- Missão 6: Qual o caminho para chegar onde quero e obter informações e notícias?
- Missão 7: Para onde posso viajar para conhecer culturas diferentes e quais os meus planos para o futuro?

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 6)

Cada uma dessas missões é dividida em duas semanas, iniciando pela semana 2, uma vez que a semana 1 é destinada à familiarização dos estudantes com a proposta do AP. Dessa forma, o curso totaliza 15 semanas, cabendo aqui a ressalva de que essa edição em particular (2022/01) teve a duração de 16 semanas, atendendo à sugestão dos docentes do semestre anterior, que argumentaram a favor de uma semana a mais destinada à familiarização com toda a proposta do projeto.

Com relação à organização das semanas do curso, ela segue um padrão pelo qual as atividades sobre o tema de cada missão são distribuídas em seis ou sete seções, quais sejam: (i) uma seção inicial contendo uma introdução e atividades de apresentação de conteúdo englobando as três línguas concomitantemente; (ii) uma seção denominada *En Español*, que traz as atividades em língua espanhola; (iii) uma seção intitulada *En français*, com as atividades em língua francesa; (iv) uma seção intitulada *In English*, contendo as atividades em língua inglesa; (v) uma seção destinada a atividades sobre o jogo *Trace Effects*, denominada *Trace Effects Time* e (vi) uma seção intitulada *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?* que apresenta informações culturais sobre variados países hispanófonos, francófonos e anglófonos abordados no projeto. Além disso, ao final de cada missão, isto é, nas semanas ímpares, excetuando a semana 1, há também uma sétima seção denominada *Los países! Les pays! Countries!*, que traz informações sobre estudantes internacionais participantes de programas de mobilidade internacional da UFU. A versão digital da apostila contém *links* para 21 vídeos que foram gravados por esses estudantes e suas transcrições, sendo três vídeos/estudantes em cada missão. Selecionei a semana 9 para ilustrar cada uma dessas seções, promovendo, dessa forma, uma ideia mais clara sobre a organização e apresentação do material.

Figura 6 – Primeira atividade da semana 9 – elementos naturais nas três línguas

87

SEMANA 9

Vamos aprender sobre natureza e preservação nesta semana! Aprenda os nomes de alguns elementos da natureza nas três línguas:

	EN ESPAÑOL	EN FRANÇAIS	IN ENGLISH
	Flor	Fleur	Flower
	Sol	Soleil	Sun
	Lluvia	Pluie	Rain
	Nieve	Neige	Snow
	Árbol	Arbre	Tree
	Mar	Mer	Sea
	Montaña	Montagne	Mountain
	Mariposa	Papillon	Butterfly
	Pájaro	Oiseau	Bird
	Pez	Poisson	Fish
	Fruta	Fruit	Fruit
	Vegetal	Légume	Vegetable

Pense em outros elementos e faça uma busca na internet para descobrir como se fala em espanhol, em francês e em inglês:

	EN ESPAÑOL	EN FRANÇAIS	IN ENGLISH



ADOLESCENTES
POLÍGLOTOS

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 87)

A seção introdutória da semana contém a apresentação de vocabulário relacionado ao tema da respectiva semana, acompanhada por uma ou mais atividades. Essa seção tem uma abordagem contrastiva, como mostra a figura 6, com a introdução de termos nas

três línguas. No exemplo apresentado, trata-se da introdução de termos relacionados à natureza e uma atividade de pesquisa subsequente.

Figura 7 – Seção *En Español* da Semana 9

89

EN ESPAÑOL

Hola, ¿cómo están? Hoy nosotros vamos a estudiar sobre los espacios y como preservarlos.

Actividad 1: Observa el cuadro:



A) ¿Por qué crees que sea importante reciclar la basura? (Por que é importante reciclar o lixo)

B) ¿Tú ya viste alguna persona tirando la basura frente a ti? (Você já viu alguém jogando lixo na sua frente?)

C) Dé ideas de cosas que tú puedes hacer con botellas de plástico. (Como a transformar uma garrafa plástica em um objeto útil?)

Actividad 2: Observa el cuadro:





Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 89)

Figura 8 – Seção *En Français* da Semana 9

91

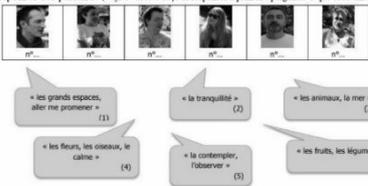
EN FRANÇAIS

Aujourd'hui, ils vont au parc de la ville pour poser des questions à des passants sur le thème de la nature. (<https://www.youtube.com/watch?v=AMy613ckfVw>) (Hoje, eles vão ao parque da cidade para fazer algumas perguntas para as pessoas sobre a natureza.)



Fonte: Adomania 1 TV5MONDE

Activité 1
Regarde la vidéo et écoute les réponses à la première question. Qui dit quoi? Retrouve les réponses des passants. (Veja o vídeo e ouça as respostas à primeira pergunta. O que cada um fala?)



« les grands espaces, aller me promener » (1)
« la tranquillité » (2)
« les animaux, la mer » (3)
« les fleurs, les oiseaux, le calme » (4)
« la contempler, l'observer » (5)
« les fruits, les légumes » (6)

Activité 2
Trouve dans la grille les 7 noms pour l'environnement :

1. ANIMAL
2. ARBRE
3. FLEUR
4. FRUIT
5. LÉGUME
6. MER
7. OISEAU

O	X	D	P	Z	X	S	N	S	W	X	F	B	H	A
L	B	X	R	V	P	U	P	R	E	N	Z	R	O	
A	U	P	R	A	A	N	V	H	M	Z	B	F	A	
R	H	C	F	Y	T	D	Q	L	P	R	Z	A	P	
I	K	L	E	G	Z	E	Y	S	H	E	I	X	A	G
N	D	N	E	Z	A	B	H	O	X	R	S	L	O	Y
A	N	O	R	K	Y	H	S	R	D	A	F	E	W	
F	H	V	R	V	A	F	G	K	N	R	Z	A		
V	C	A	W	G	H	F	O	F	S	H	U	M		
B	S	C	D	D	W	X	R	G	F	X	I	O	Z	
H	C	I	Z	W	A	X	G	J	L	C	X	T	Z	Y
U	S	H	E	M	V	E	Z	H	P	E	L	X		
A	Y	S	K	G	L	T	R	H	M	I	R	F	V	
L	O	I	L	E	G	U	M	E	A	A	E	S	P	K
Z	O	Q	Y	F	F	C	J	U	Z	O	R	E	G	A

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 91)

Figura 9 – Seção *In English* da Semana 9

93

IN ENGLISH

Hello students! Today we will see what space is like inside and outside the home, and how we can preserve it. (Olá alunos! Hoje veremos como é o espaço dentro do lar e fora dele, e como podemos preservá-lo.)

Link about recycling: <https://site sustentavel.com.br/reciclagem-o-que-e-qual-a-sua-importancia/>



Activity 1: Answer the questions below. (Responda as questões abaixo.)

1. Do you recycle at school? (Você recicla na escola?)

2. Do you recycle at home? (Você recicla em casa?)

3. What do you recycle? (O que você recicla?)

4. Do you use plastic bags? (Você usa sacolas plásticas?)

5. Do you use plastic bottles? (Você usa garrafas plásticas?)

6. Do you think it is a good idea to recycle? Why? (Você acha que é uma boa ideia reciclar? Por que?)

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 93)

As figuras 7, 8 e 9 trazem as seções destinadas às línguas específicas, nas quais é possível observar que os enunciados são escritos na respectiva língua estrangeira e em português, diferentemente da seção introdutória da semana, na qual os enunciados são escritos somente em português. Essas três seções abordam a temática da semana e da missão, porém não há um padrão rígido para o tipo de atividade apresentada. As seções em espanhol e inglês, no caso específico da semana 9, trazem atividades numa vertente mais social, e a seção em francês tem um viés mais estruturalista, como o exemplo retratado na figura 8, que mostra uma atividade de compreensão auditiva para identificar as falas das personagens e uma outra de palavras-cruzadas para prática de vocabulário.

Figura 10 – Seção *Trace Effects Time* da Semana 9

95



Trace Effects Time

Activity 1: Match the characters' photos and who they are. (Combine as imagens com as descrições.)



1



2



3



4



5



6

- Is a park ranger who helps Trace and George.
- Works with Trace to clean up the river and stop pollution. He is of American Indian descent.
- Designs a reusable bag for Sydney.
- Shows Trace and George how to recycle properly.
- Convinces his boss to print fewer editions of the town newspaper.
- Uses plastic bags.

Activity 2: Why is important to recycle? (Por que é importante reciclar?)

- It saves the rivers
- It helps keep nature beautiful
- It protects the environment
- All of the options
- None of the above



Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 95)

A seção sobre o jogo *Trace Effects* contém, predominantemente, atividades de compreensão da história vivida por *Trace* (personagem principal) nos eventos do jogo e algumas atividades de cunho mais geral, que demandam reflexão ou pesquisa por parte dos

estudantes, como é o caso da atividade 2, mostrada na figura 10. Acredito ser relevante compartilhar aqui, por meio da figura 11, a seguir, uma amostra da HQ apresentada como opção para os estudantes que, por variadas razões, não conseguiram acessar o jogo. Selecionei como exemplo a primeira página do capítulo 4 da história, em função de sua relação com a atividade 1 retratada na figura 10.

Figura 11 – Amostra da HQ que replica o jogo *Trace Effects*



Fonte: <https://ead.ufu.br/enrol/index.php?id=2540> (curso Moodle 2022-01)

A seção seguinte – *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?* – aparece em todas as semanas da apostila e traz curiosidades, informações culturais e biografias de pessoas influentes, geralmente representantes de minorias ou ativistas envolvidos em assuntos relacionados às temáticas abordadas no material. A seção é constituída por uma parte textual informativa inicial, acompanhada por uma atividade de produção escrita denominada *Caja de*

ideas! Boîte à idées! Thinking Box! A figura 12 a seguir traz o exemplo dessa seção na semana 9.

Figura 12 – Seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?* da Semana 9

96

SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?

***Kaitiakitanga*: Cuidando de nuestros hogares / Prendre soin de notre maison /
Taking care of our home**



Source: Foto de Francesco Ungaro no Pexels

Las personas Maori en Nueva Zelandia están muy conectados a la naturaleza. La palabra *Kaitiakitanga* significa guardar y proteger el medio ambiente. Está basada en la idea de humanos formando parte del mundo natural.

Les Maoris de Nouvelle-Zélande sont étroitement liés à la nature. Le mot *kaitiakitanga* signifie garder et protéger l'environnement. Il est basé sur l'idée que les humains font partie du monde naturel.

Maori people of New Zealand are closely connected to nature. The word *kaitiakitanga* means guarding and protecting the environment. It is based on the idea of humans as part of the natural world⁹.

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

¿Qué podemos hacer para ser *Kaitiakitanga*?

Que pouvons-nous faire pour «être *kaitiakitanga*»?

What can we do to 'be *kaitiakitanga*'?

⁹ Sources: <https://teara.govt.nz/en/kaitiakitanga-guardianship-and-conservation> e <https://www.uenvironment.org/news-and-stories/story/indigenous-people-and-nature-tradition-conservation>



Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 96)

A última seção que compõe a semana final de cada missão na apostila (figura 13) é composta por três imagens que simulam cartões estudantis e contêm informações sobre três estudantes internacionais que estavam ou já haviam estado na UFU e seus respectivos países de origem. Conforme já mencionado anteriormente, a versão digital da apostila contém *links* para vídeos gravados por esses mesmos estudantes acrescentando informações sobre seus países e contando um pouco sobre suas rotinas, de acordo com um roteiro fornecido pela coordenação do projeto.

Figura 13 – Seção *Los países! Les pays! Countries!* da Semana 9

97

LOS PAÍSES! LES PAYS! COUNTRIES!

Você completou a Missão 4 e vai ter a oportunidade de conhecer estudantes internacionais que estão ou já estiveram na UFU. Abaixo você conhecerá os estudantes e poderá ler algumas informações básicas dos países que eles vão apresentar para você¹⁰. Eles gravaram vídeos contando sobre suas vidas e sobre os países! Os *links* serão disponibilizados para que você possa assisti-los.

<p>David Aguillón</p> <p>COLÔMBIA ESPANHOL</p> <p>BIOLOGIA</p> <p>DEA</p> <p>#UFU @DFU</p>	<p>PAÍS: Colômbia TIPO DE GOVERNO: República. CAPITAL: Bogotá POPULAÇÃO: 48.168.996. LÍNGUA OFICIAL: Espanhol. MOEDA: Peso. ÁREA: 1.138.910 km²</p>
<p>Hadja Rokja Kone</p> <p>COSTA DO MARFIM FRANCÊS</p> <p>RELAÇÕES INTERNACIONAIS</p> <p>PT. G.</p> <p>#UFU @DFU</p>	<p>PAÍS: Costa do Marfim* TIPO DE GOVERNO: República presidencialista CAPITAL: Yamoussoukro POPULAÇÃO: 23.740.424 LÍNGUA OFICIAL: Francês MOEDA: Franco ÁREA: 322.463 km²</p>
<p>Huynh Ngoc Tan</p> <p>CANADÁ</p> <p>CIÊNCIAS DA FÍSICA</p> <p>FRANÇA</p> <p>MAT - MATEMÁTICA</p> <p>RELAÇÕES INTERNACIONAIS</p> <p>#UFU @DFU</p>	<p>PAÍS: Canadá TIPO DE GOVERNO: Estados Federal Parlamentarista CAPITAL: Ottawa POPULAÇÃO: 35.881.659 LÍNGUA OFICIAL: Inglês, Francês MOEDA: Dólar canadense ÁREA: 9.970.610 km²</p>

¹⁰ Informações traduzidas de: <https://kids.nationalgeographic.com/explore/countries/>
*https://pt.wikipedia.org/wiki/Costa_do_Marfim

ROLE DO AVULSO
CÓPIA

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 97)

Após a contextualização da pesquisa, que trouxe a descrição do funcionamento do projeto, a apresentação da plataforma adotada para o gerenciamento das atividades assíncronas (*Moodle*) e a apresentação das seções do material didático de apoio adotado no curso (apostila), procuro, na subseção seguinte, traçar o perfil dos participantes desta investigação.

2.3 Perfil dos participantes

Conforme já apontado anteriormente, além da pesquisadora, participam dessa pesquisa os professores em formação responsáveis pelas aulas, a coordenadora da edição 2022/01 do projeto, a idealizadora do Adolescentes Políglotas e os estudantes participantes do curso. Para a identificação dos participantes em maior número, ou seja, o(a)s adolescentes, optei por uma identificação numérica, e no caso do(a)s docentes foram usadas letras do alfabeto e números.

O(a)s professore(a)s em formação foram identificado(a)s pelos códigos P1 a P5, a coordenadora pela letra C e a idealizadora do projeto, pela letra I²⁵.

A professora pesquisadora está inserida no universo do ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira há mais de trinta anos, sendo dezenove anos em um instituto de idiomas, e os últimos catorze anos no colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, conhecida como Escola de Educação Básica (Eseba/UFU). Importante destacar que o meu envolvimento com o projeto Adolescentes Políglotas precede a presente pesquisa, conforme descrito na introdução deste trabalho.

No tocante aos professores ministrantes das aulas do projeto AP, três deles (P1 a P3) eram discentes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, selecionados como bolsistas do Programa de Formação para Internacionalização (ProInt). Além disso, houve a participação de um bolsista *Fulbright* estadunidense e de uma bolsista PET²⁶ discente do curso Letras/Espanhol (P4 e P5), que atuaram como voluntários, ministrando aulas de espanhol. Esclareço que houve um rodízio de professores nas aulas de espanhol em função de choques de horários entre as aulas da graduação da professora bolsista e as aulas do curso de extensão.

À época da realização das entrevistas, o professor P1 cursava o sexto período do curso Letras/Francês e atuava como bolsista ProInt desde março de 2022. Segundo o professor, seu contato com a língua francesa iniciou efetivamente durante a faculdade e o seu envolvimento foi crescendo gradativamente a ponto de poder se declarar, naquele momento, um apaixonado pela língua e cultura francesas.

A professora P2, bolsista ProInt desde agosto de 2021, relatou ter contato com a língua inglesa desde a sua adolescência nas aulas da escola regular – pública no caso dela – mas também em um curso de idiomas que frequentou por dois anos nessa época de sua vida. Segundo a professora, questões financeiras a impediram de continuar o curso no instituto de idiomas, o que a levou a estudar a língua inglesa de forma autônoma até chegar à faculdade. Quando da realização das entrevistas, ela se encontrava no quarto período do curso de Letras/Inglês.

A professora P3 também era bolsista ProInt desde março de 2022 e cursava o quarto período de sua graduação em Letras/Espanhol. Ela revelou ter começado a se interessar pelo espanhol na época do ENEM²⁷ em função de sua não afinidade com a língua inglesa. Contudo, foi durante a pandemia de COVID-19 que seu interesse pelo espanhol cresceu, pois, segundo

²⁵ A identificação de todos os participantes foi codificada a fim de preservar suas identidades.

²⁶ Programa de Educação Tutorial

²⁷ Exame Nacional do Ensino Médio

relatou a professora em formação, como não havia muitas coisas a fazer nesse período, ela baixou aplicativos, assistiu a muitos vídeos e aprofundou seu conhecimento da língua espanhola.

Com relação aos professores voluntários, o professor P4 é estadunidense e tem formação em ensino de espanhol pela *Murray State University*, na Flórida, Estados Unidos. No semestre da realização da pesquisa, ele estava na UFU em um programa de mobilidade internacional e ministrou algumas aulas de espanhol para a turma do período da manhã como professor voluntário.

O projeto teve ainda como voluntária a professora P5, que também ministrou algumas aulas de espanhol, esporadicamente, nas três turmas. A professora era bolsista PET/Letras e estava cursando o quarto período de Letras/Espanhol. Ela relatou ter tido contato com a língua espanhola somente a partir do início de sua graduação, mas de formas muito variadas como aulas, leituras, séries de TV e vídeos em geral.

A coordenadora do curso quando da realização da geração de dados para a nossa investigação é professora da graduação e pós-graduação na universidade onde o projeto de extensão AP é oferecido. A professora possui mestrado em Linguística e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa e durante esta pesquisa atuava também como coordenadora do curso Letras/Inglês da referida universidade.

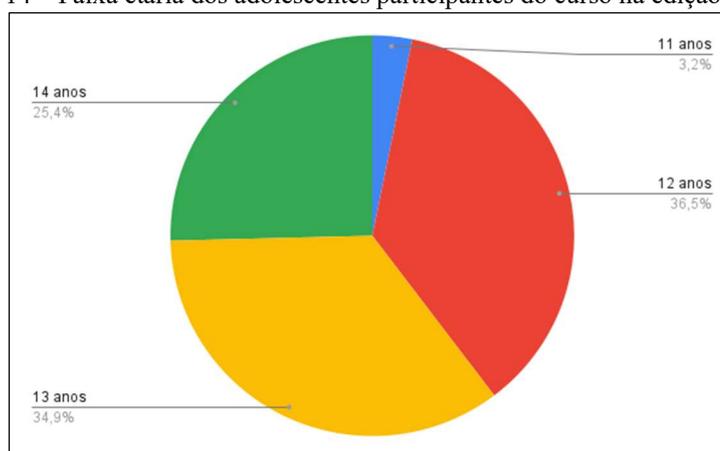
A idealizadora e proponente do projeto AP também é professora da graduação e pós-graduação na universidade onde o projeto de extensão em foco é ofertado e sua formação abrange mestrado em estudos linguísticos e doutorado na área de linguagem e tecnologia. No início da edição 2022/01 do projeto, a professora estava afastada para um pós-doutorado, mas retornou no final do mês de maio e reassumiu a coordenação do projeto, em parceria com a então coordenadora.

Quanto aos alunos participantes, o projeto atende, semestralmente, uma média de 60 adolescentes, divididos em três turmas com, aproximadamente, 20 estudantes cada. O ingresso se dá por meio de inscrição a partir de um edital publicado semestral ou anualmente, e a seleção acontece com base na ordem de inscrição. A abertura do edital é amplamente divulgada dentro e fora dos canais de comunicação da universidade, e o número de inscrições é sempre significativo.

De acordo com os dados fornecidos pela coordenação do projeto, o número de adolescentes que iniciaram o curso na edição analisada na presente pesquisa foi 66, com uma evasão de 21,2% ao longo do semestre, o que equivale a 14 estudantes não concluintes do curso. Dessa maneira, houve 52 adolescentes que participaram efetivamente de toda a proposta, se

configurando, portanto, potenciais participantes da pesquisa. A seguir, procuro traçar o perfil socioeconômico dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01, tomando como base os 66 estudantes inscritos no início do projeto. Para isso, recorro aos cinco gráficos que apresento na sequência, gerados a partir das planilhas provenientes da pesquisa socioeconômica aplicada pela coordenação do projeto quando da inscrição dos estudantes, com vistas a levantar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes inscritos.

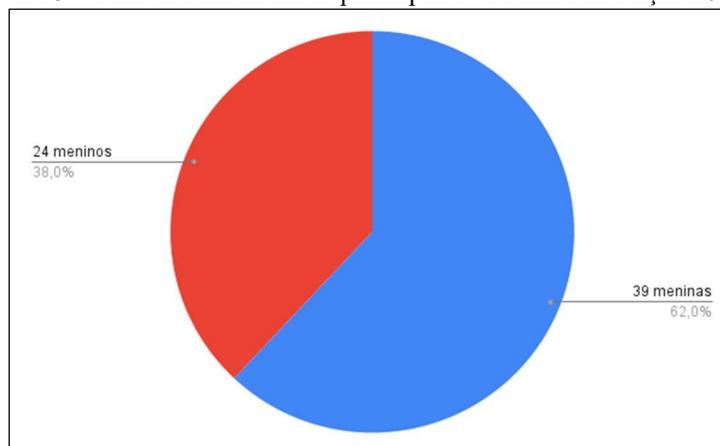
Figura 14 – Faixa etária dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01



Fonte: a autora

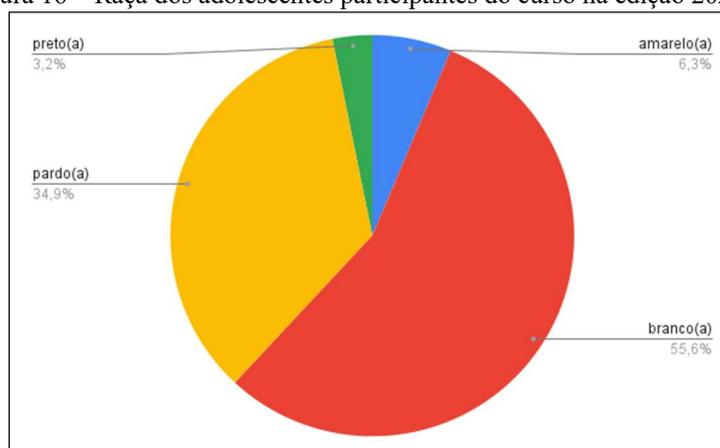
Conforme mostra a figura 14, no que tange à faixa etária, há uma predominância de estudantes com idades entre 12 e 13 anos, uma porcentagem relativamente próxima de estudantes com 14 anos e apenas 3,2% dos estudantes com 11 anos. A média de idade é, portanto, doze anos e nove meses. Vejamos agora os gráficos correspondentes ao sexo e raça do(a)s estudantes do curso AP.

Figura 15 – Sexo dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01



Fonte: a autora

Figura 16 – Raça dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01

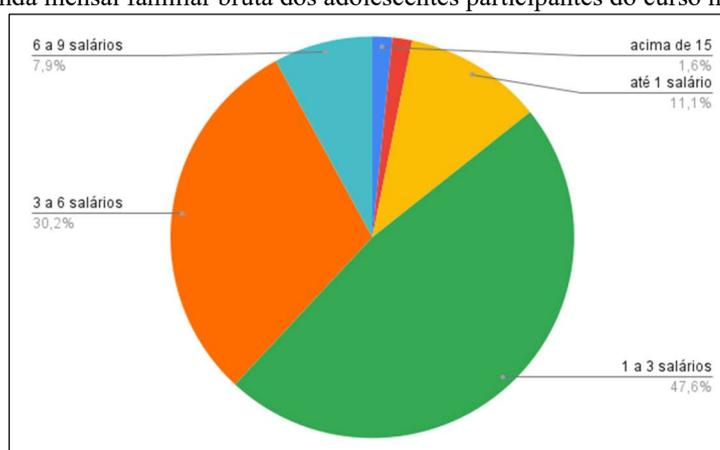


Fonte: a autora

De acordo com a figura 15, o grupo é formado, em sua maioria, por meninas (62%), com uma predominância de estudantes que se autodeclaravam brancos (55,6%), segundo aponta a figura 16. Há ainda uma alta representatividade de autodeclarados pardos (34,9%), além de quatro estudantes autodeclarados amarelos (6,3%) e dois pretos (3,2%), também de acordo com a figura 16. Esse microcosmo bem representa a realidade de nossa sociedade brasileira, com a maioria branca ainda ocupando a maior parte dos espaços de prestígio, seguida por uma representativa presença de pardos, e a pequena representatividade de amarelos e pretos.

Com relação à renda mensal familiar bruta das famílias do(a)s estudantes inscritos no curso, busco respaldo para minha análise na figura 17, a seguir.

Figura 17 – Renda mensal familiar bruta dos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01



Fonte: a autora

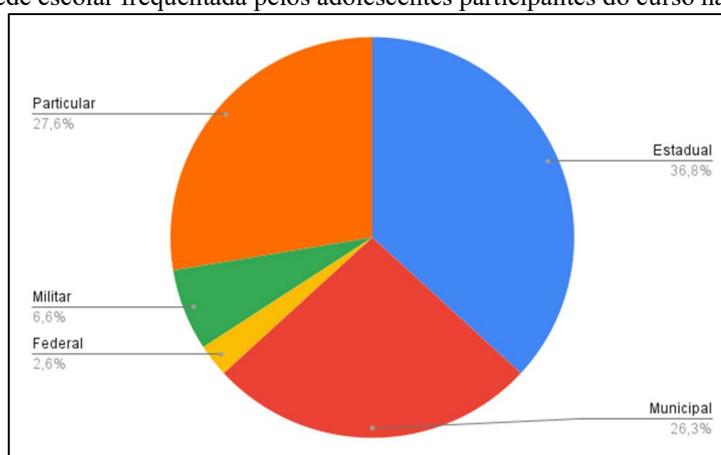
O gráfico representado na figura 17 sinaliza uma maioria de estudantes com rendas familiares de 1 a 3 salários-mínimos, o que equivale ao máximo de R\$ 3.636,00, representando 47,6% dos estudantes. A figura mostra também um percentual significativo de rendas familiares

de até R\$ 7.272,00 (30,2%) – 3 a 6 salários-mínimos – e porcentagens menores de estudantes com rendas familiares de até um salário-mínimo (R\$ 1.212,00) (11,1%), ou acima de R\$ 18.180,00 (1,6%), o que corresponde a apenas um(a) estudante.

Apesar de a ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa), por meio do Critério de Classificação Econômica Brasil – versão 2021, alertar para o fato de que a renda não é um estimador eficiente de nível socioeconômico, ela sinaliza que tal indicador pode oferecer uma ideia do estrato econômico no qual se situa o público-alvo da pesquisa. Esse é justamente o meu objetivo ao recorrer ao referido índice na presente investigação.

O gráfico demonstra que o público do curso AP participante desta pesquisa é formado, majoritariamente, por adolescentes situados nos estratos econômicos C, D e E, haja vista que 58,7% deles possuíam, no momento da geração de dados, uma renda familiar de até R\$ 4.848,00, o que de acordo com a classificação da ABEP (2021), os situa nos referidos estratos econômicos. Esses dados podem ser analisados conjuntamente com o que mostra o gráfico a seguir, representado pela figura 18.

Figura 18 – Rede escolar frequentada pelos adolescentes participantes do curso na edição 2022/01



Fonte: a autora

No tocante às escolas frequentadas pelos estudantes inscritos no curso AP na edição analisada, a figura 18 demonstra que a maioria (72,4%) é proveniente de escolas públicas, incluindo as redes estadual, federal, militar e municipal e 27,6% frequentavam a rede particular de ensino.

Apesar de não ter sido possível fazer uma análise mais específica por estrato econômico em função de o questionário aplicado no início do curso não ter sido elaborado com base nesse parâmetro e de tal aprofundamento não fazer parte dos objetivos da presente pesquisa, a predominância dos estratos C, D e E, combinada à informação de que a maioria do(a)s

estudantes frequentavam a rede pública de ensino, me leva a afirmar que a maioria dos participantes da referida edição do curso AP são provenientes de famílias com baixas rendas. Esse dado lança luz sobre a importância social da iniciativa, a qual oferece para esses estudantes uma oportunidade sem precedentes de, além de ter contato com três línguas e culturas, estar dentro de uma universidade pública federal, para a maioria deles/delas, pela primeira vez na vida. Ao tornar a universidade pública algo **palpável**, essa experiência pode, a meu ver, representar um divisor de águas, abrir horizontes, ampliar expectativas e mudar o futuro de muitos desses/dessas adolescentes.

Conforme já mencionado, tivemos 52 adolescentes participando efetivamente da edição 2022/01 do projeto AP, se configurando, portanto, potenciais participantes da pesquisa. Contudo, a seleção dos/das estudantes participantes foi condicionada ao consentimento do responsável e ao assentimento do(a) próprio(a) adolescente. Tal processo se deu conforme descrito a seguir.

Inicialmente, todos os responsáveis pelo(a)s adolescentes inscrito(a)s no curso receberam via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi elaborado em duas versões – uma destinada a estudantes de 11 anos (Apêndice A) e outra a estudantes com idades entre 12 e 15 anos (Apêndice B), conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFU). Os/As estudantes da faixa de idade entre 12 e 15 anos deveriam ainda manifestar o assentimento por meio do Termo de Assentimento (Apêndice C). Esclareço que apesar de a idade máxima para inscrição no curso ser de 14 anos, elaborei um termo com limite de 15 anos para o caso de algum(a) estudante fazer aniversário entre o dia da inscrição e a data de início do curso.

Todos os responsáveis pelo(a)s estudantes que devolveram o termo respondido e assinado deram seu consentimento, num total de 61. Entretanto, três formulários não foram devolvidos, mesmo após duas solicitações via e-mail e uma via grupo de *Whatsapp*. Além disso, ainda que contando com o consentimento dos responsáveis, nem todo(a)s os/as estudantes devolveram o termo ou assentiram em participar. Desconsiderando oito estudantes que não devolveram o formulário e 13 que não deram seu assentimento, foi possível, portanto, compor um grupo de 42 estudantes participantes da pesquisa.

2.4 Geração dos dados

O processo de geração do material empírico que compõe o *corpus* de investigação desta tese foi iniciado a partir do momento que recebi o parecer favorável (número 5.316.739) do

CEP/UFU. Para o referido processo, foram adotados instrumentos tradicionalmente utilizados em pesquisas de caráter etnográfico, conforme brevemente descrevo a seguir:

- Questionários abertos on-line – com o intuito de procurar identificar como os estudantes atribuíam sentido à experiência vivenciada no curso AP. Tal instrumento foi utilizado em dois momentos da geração de dados. O primeiro (Apêndice F) foi aplicado durante o segundo mês de aulas, por meio do qual foi solicitado que os adolescentes fornecessem pistas sobre (1) suas motivações para estarem no projeto, (2) suas histórias de aprendizagem de línguas antes do Adolescentes Políglotas, (3) suas expectativas com relação à experiência e (4) suas percepções acerca da proposta plurilíngue do curso. Esse instrumento visou a investigar como a experiência era significada pelos estudantes, com vistas a atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa. O formulário foi elaborado na ferramenta *Google Forms* e compartilhado com os adolescentes via *Moodle* como parte das atividades assíncronas da Semana 7 do curso. O segundo questionário (Apêndice G) foi aplicado na penúltima semana do curso e teve uma proposta diferente do primeiro, pois foi elaborado a partir de dois elementos textuais, a saber, uma tirinha de minha autoria e um *print* de uma atividade da apostila do curso (Souza *et al.*, 2021), os quais os/as adolescentes deveriam observar, interpretar e fornecer suas impressões de forma a me possibilitarem identificar suas maneiras de significar o curso. Tal instrumento foi também elaborado por meio da ferramenta *Google Forms* e compartilhado com os/as adolescentes via *Moodle* como parte das atividades assíncronas da Semana 14 do curso.
- Entrevistas remotas – a fim de investigar como a idealizadora, a coordenadora da edição analisada e os docentes do curso significavam a experiência do projeto AP. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com esses participantes, a partir de roteiros elaborados de acordo com o papel ocupado por cada um(a) dentro do projeto. As entrevistas foram realizadas na última semana do curso, de duas formas distintas. Para as entrevistas com a idealizadora, coordenadora e os professores bolsistas do curso, foram realizados encontros síncronos via *Jitsi Meet*, conforme já consentido desde o primeiro mês do processo de geração de dados. Quanto aos dois professores voluntários, que foram convidados a participar da pesquisa já no último mês da geração de dados, ofereci também a opção de fazer a entrevista de forma assíncrona, de forma a flexibilizar suas participações. Solicitei a eles que respondessem ao roteiro da entrevista no formato escrito ou oral. A professora P5 optou por gravar áudios e o professor P4 preferiu escrever suas respostas. Essas entrevistas também tiveram como finalidade analisar como a experiência era significada pelos respectivos participantes.

- Documentos – alguns documentos servem de base tanto para investigar como a experiência era significada pelos participantes quanto para o estudo acerca da relação entre o fomento de uma postura plurilíngue e a promoção da criticidade dos aprendizes. Por exemplo, foram analisadas as respostas aos questionários aplicados no início do curso pela coordenação do projeto com vistas a traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes participantes, considerando que tais informações, como por exemplo classe social ou perfil sociocultural, podem ajudar na interpretação dos dados. Além disso, a apostila adotada no curso (Souza *et al.*, 2021) também se configurou fonte de informação em busca de em que medida o projeto pode ensinar uma postura plurilíngue e fomentar o desenvolvimento do LC de seus participantes;
- Notas de campo – com vistas a assegurar uma triangulação de dados, por meio da qual procuro respaldar os dados coletados por intermédio dos demais instrumentos de coleta. Os encontros síncronos do curso AP foram observados, e durante todo o processo, foi mantido um diário de observação, no qual descrevi e tecí considerações a respeito de atividades desenvolvidas, escolha de recursos didáticos e interações ocorridas durante as aulas.

O quadro a seguir (Quadro 1) sintetiza os instrumentos de pesquisa adotados na geração de dados do trabalho:

Quadro 1 – Instrumentos para a geração de dados

Descrição do instrumento	Participante(s)	Momento da aplicação	Identificação do instrumento	Apêndice
Questionário aberto contendo 5 questões	Estudantes	Semana 7 do curso	Instrumento 1	Apêndice F
Atividades contendo 7 questões abertas de interpretação e reflexão	Estudantes	Semana 14 do curso	Instrumento 2	Apêndice G
Entrevista com a idealizadora do projeto	Idealizadora do projeto	Final do curso	Instrumento 3	Apêndice H
Entrevista com a coordenadora da edição 2022/01	Coordenadora do projeto	Final do curso	Instrumento 4	Apêndice I
Entrevista com os professores bolsistas do curso	3 professores bolsistas do curso	Final do curso	Instrumento 5	Apêndice J
Entrevista com os professores voluntários do curso	2 professores voluntários do curso	Final do curso	Instrumento 6	Apêndice K
Base de dados socioeconômicos dos estudantes	Estudantes	N/A	Instrumento 7	N/A
Apostila do curso	Documental	N/A	Instrumento 8	N/A
Notas de campo	Pesquisadora	Todo o curso	Instrumento 9	N/A

Fonte: a autora

As questões orientadoras que compuseram os variados instrumentos utilizados para a geração de dados foram escritas e reescritas inúmeras vezes ao longo do processo de geração do material empírico, a partir das experiências vividas e das reflexões e questionamentos emergentes, sem, contudo, perder de vista o objetivo principal de investigar a relação entre o fomento de uma postura plurilíngue e a promoção da criticidade dos participantes do projeto AP.

Cabe aqui destacar que esse material empírico cuja construção acaba de ser descrita diz respeito exclusivamente aos dados que trazem a perspectiva dos participantes do curso, possibilitando, portanto, atender aos três primeiros objetivos específicos da pesquisa. Com vistas a atender ao quarto objetivo específico desta tese, recorro ao conteúdo que compõe a apostila utilizada como material de apoio do curso.

2.5 Análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa de Doutorado é realizada sob duas perspectivas. A primeira abrange a ótica dos participantes, com o intuito de responder aos três primeiros objetivos específicos da tese. Além da perspectiva dos participantes, o material didático do curso (instrumento 8), i.e., a apostila adotada como material de apoio (Souza *et al.*, 2021) também subsidia as análises, com vistas a atender ao quarto objetivo específico da pesquisa. As duas subseções seguintes (2.5.1 e 2.5.2) descrevem os procedimentos adotados para a análise dos dados que trazem a perspectiva dos participantes do curso AP e a terceira subseção (2.5.3) descreve a análise do material didático do curso.

Para a análise dos dados na perspectiva de seus participantes, este trabalho se apoia no modelo da Análise Textual Discursiva, doravante referida como ATD. Essa proposta analítica é reconhecida por sua base fenomenológica, ou seja, se propõe a analisar o fenômeno a partir da perspectiva do sujeito que o experiencia. Conforme destacam Moraes e Galiazzi (2016, p. 28), a Fenomenologia “[...] considera o mundo vivido pelo sujeito a origem de todo o conhecimento [...]”. Sem o sujeito como testemunha e/ou participante das experiências não há mundo vivido, dentro dessa perspectiva fenomenológica.

Nesse sentido, os autores destacam o papel da linguagem na ATD, considerando que as experiências só adquirem sentido e são manifestadas por intermédio da linguagem, pois

o ser reside na linguagem. Esta é a sua casa. Investigar a linguagem é, portanto, investigar o próprio ser, tendo a fala o poder efetivo de traduzir a essência do ser e dos fenômenos. Por essa razão a pesquisa fenomenológica vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 29).

Meu acesso à referida metodologia de análise se deu por intermédio da obra de Moraes e Galiuzzi (2016), que corresponde a uma edição revista e ampliada da versão originalmente publicada em 2007. Apesar de essa obra ser considerada a base da ATD, Sousa (2020, p. 642) afirma que “[...] o marco textual de apresentação dessa metodologia pode ser considerado a publicação ‘Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva’ (Moraes, 2003) na Revista Ciência & Educação no início dos anos 2000”.

Os seus idealizadores definem tal metodologia de análise como sendo

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 136).

Apresento, nas subseções adiante, uma breve explicação de como são configuradas as etapas do processo analítico conforme a proposta da ATD acompanhada da descrição de como se deu esse processo dentro do meu contexto de pesquisa.

2.5.1 Unitarização

A ATD é dividida em etapas, a iniciar pelo processo de desconstrução textual – denominado unitarização – que consiste na fragmentação do texto do *corpus* selecionado, a partir da focalização em elementos que mereçam ser destacados, considerando sua pertinência em relação ao fenômeno investigado (Moraes; Galiuzzi, 2016). Conforme ressalta Moraes (2003, p. 195), “[c]om essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido”. Desse processo, resultam as unidades de análise, também denominadas unidades de significado ou de sentido (Moraes; Galiuzzi, 2016), sendo minha opção neste trabalho empregar o termo Unidades Empíricas de Sentido (doravante UES).

Essa primeira etapa da análise dos dados teve como movimento inicial a organização do material empírico obtido durante a geração de dados. Os primeiros procedimentos adotados para esse fim foram a criação das planilhas, a partir das respostas fornecidas pelo(a)s estudantes aos instrumentos para geração de dados 1 e 2 e a exclusão das respostas daqueles que não assinaram o TA (Apêndice C). Excluído(a)s tais estudantes, chegou-se a 20 e 30 respostas aos instrumentos 1 e 2, respectivamente, num total de 36 estudantes respondentes. Portanto, seis dos 42 participantes não responderam nenhum dos instrumentos. Dentre os 36 respondentes, 14 responderam ambos os instrumentos (instrumentos 1 e 2) destinados aos/às adolescentes.

Posteriormente, iniciei uma leitura exploratória procurando examinar os detalhes do material de análise. Por meio dessa leitura, busquei conhecer o material, explorando as respostas dos estudantes aos dois instrumentos. Apesar de ambos os instrumentos terem sido elaborados em forma de questionário, trata-se de dois instrumentos diferentes. O primeiro é um questionário aberto, com questões diretas sobre a percepção dos adolescentes acerca do curso AP (Apêndice F). O segundo instrumento (Apêndice G) procura acessar as impressões dos estudantes a respeito do curso de maneira indireta, por meio da interpretação de um texto e de reflexões sobre uma atividade da apostila do curso.

Cabe aqui ressaltar que, de acordo com a proposta da ATD, as unidades de análise que surgem do processo de unitarização podem ser palavras, imagens, frases curtas ou excertos inteiros, ou seja, o texto reconhecido de maneira muito ampla. No escopo desta pesquisa, as UES englobam, majoritariamente, frases e excertos completos, selecionados de acordo com a relação que as ideias neles contidas parecem ter com o fenômeno investigado.

Moraes e Galiuzzi (2016) destacam, ainda, a importância de o pesquisador elaborar um sistema de códigos que possibilite a identificação de elementos que compõem a análise como os textos originais, suas unidades de sentido, os participantes etc. Para a organização das UES durante a análise dos dados deste trabalho, adotei um processo de codificação com duas variações. No caso das UES geradas a partir dos instrumentos 1 e 2, isto é, dos textos compostos pelas respostas dos estudantes, foram atribuídos números a cada instrumento de geração de dados, assim como a cada participante e à respectiva questão aberta respondida por ele/ela. Por exemplo, a UES 1.5.4 corresponde à unidade empírica de sentido identificada na resposta ao instrumento 1, dada pelo estudante 5, na questão 4 do questionário. Nas respostas das quais emergiram mais de uma UES, a identificação foi feita acrescentando letras minúsculas ao código numérico da UES, como por exemplo, UES 1.5.4a e UES 1.5.4b. Para efeito de ilustração, apresento a figura 19, a seguir.

Figura 19 – Código para identificação das UES geradas a partir dos instrumentos 1 e 2



Fonte: a autora

No caso dos demais participantes, ao invés de uma identificação exclusivamente numérica, foram usadas letras do alfabeto e números para identificar os participantes. Os professores foram identificados pelos códigos P1 a P5, a coordenadora pela letra C e a idealizadora do projeto pela letra I, conforme identificação mencionada na subseção que descreve o perfil dos participantes da pesquisa. Para ilustrar essa codificação, cito a UES 3.C.1, que se refere, portanto, à unidade empírica de sentido identificada na resposta ao instrumento 3, dada pela coordenadora do curso (participante C), na questão 1 da entrevista, conforme a figura 20, a seguir.

Figura 20 – Código para identificação das UES geradas a partir dos instrumentos 3 a 6



Fonte: a autora

Partindo, portanto, do *subcorpus* de análise formado pelas respostas aos instrumentos para geração de dados 1 e 2, iniciei o processo de fragmentação do texto – unitarização – procurando focalizar elementos que se destacavam pela relação das ideias neles contidas com o fenômeno investigado. Ou seja, procurei identificar elementos que me pareciam apontar para a forma como o projeto AP era significado pelos estudantes, assim como busquei ideias relacionadas à concepção de uma postura plurilíngue e a noções de criticidade, evidenciadas no discurso dos estudantes.

Paralelamente a esse processo de unitarização dos textos obtidos junto aos adolescentes, realizei a transcrição das entrevistas (instrumentos 3 a 5), realizadas com os demais participantes – professores em formação, coordenadora e idealizadora do projeto – excetuando

a de um dos professores voluntários (P4), que optou por fornecer a entrevista em formato escrito (instrumento 6), o que me leva a qualificar o referido instrumento mais como um questionário do que propriamente uma entrevista, dada a forma como foi efetivamente realizado o processo de geração dos dados.

Finalizadas as transcrições, realizei, então, a unitarização dos *subcorpora* formados pelas respostas dos professores, coordenadora e idealizadora do projeto, tomando como base para a fragmentação do texto as mesmas ideias supracitadas que compõem o fenômeno investigado, a saber: a forma como o projeto AP é significado pelos seus participantes, a concepção de uma postura plurilíngue e a noção de criticidade manifestadas no discurso desse grupo de participantes.

No processo de unitarização dos textos gerados a partir dos instrumentos 1 e 2, adotados para a geração dos dados referente aos estudantes, foi possível, nessa primeira etapa, identificar 49 UES, número que aumentou para 62 após uma maior impregnação (Moraes; Galiazzi, 2016) com o *subcorpus* formado pelas respostas dos estudantes. Por sua vez, no processo de unitarização dos textos gerados a partir dos instrumentos 3, 4, 5 e 6 adotados para a geração dos dados referentes à idealizadora, coordenadora e professores do projeto, respectivamente, foi possível identificar inicialmente 76 UES, número que caiu para 58 em função de algumas fusões e descartes de UES ocorridas após leituras mais aprofundadas dos *subcorpora*. A seguir, compartilho o quadro 2, contendo um recorte desse processo de unitarização, que retrata algumas UES geradas a partir do instrumento 1 para geração de dados – o questionário respondido pelos estudantes na semana 7 do curso. A primeira coluna contém os códigos de identificação das unidades de análise e a segunda, as UES propriamente ditas.

Quadro 2 – Recorte do processo de unitarização realizado a partir do instrumento 1

Código UES	Excerto
UES 1.2.1	“Queria fazer novos idiomas [...]”
UES 1.3.1	“Uma vontade de aprender outras línguas [...]”
UES 1.3.3	“É muito legal aprender novas línguas tão aprofundadamente.”
UES 1.8.1	“Eu sempre tive muito interesse em aprender outras línguas [...]”
UES 1.9.1	“[...] aprender novas línguas.”
UES 1.12.1	“Aprender idiomas novos [...]”
UES 1.14.1	“[...] eu queria falar outras línguas.”
UES 1.15.1	“[...] aprender novas línguas.”
UES 1.17.1	“A experiência de aprender novas línguas [...]”
UES 1.2.2	“O curso tem me ajudado muito nos testes da escola e espero que nas provas também.”
UES 1.7.4b	“[...] conseguimos dialogar em vários idiomas e isso se faz muito útil em currículos e profissões futuras [...]”
UES 1.13.1	“[...] aprender novos idiomas é muito importante pro meu futuro.”

UES 1.5.1	“Falar várias línguas para ter melhor chances de emprego, ir para o exterior.”
UES 1.19.1	“A vontade de sair do Brasil.”

Fonte: a autora

O segundo passo desse processo analítico foi um exercício de reescrita das unidades originais por meio da atribuição de títulos a cada uma das UES (quadro 3), o que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), é um caminho para uma maior impregnação com o objeto de pesquisa, bem como uma forma de o pesquisador externalizar sua compreensão de cada unidade identificada nos textos. Segundo os autores, “[e]ssas reescritas podem, gradativamente, representar afastamentos maiores dos textos em sua forma explícita, constituindo interpretações do pesquisador cada vez mais marcadas por sua autoria” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 93). Assim sendo, a atribuição dos títulos representa mais um passo em direção à compreensão do fenômeno investigado e potencial construção de novos conhecimentos.

Quadro 3 – Recorte do processo de atribuição de títulos às UES

Código	UES	Título
UES 1.1.4	“[...] esse curso não é para sair falando, então é bom que ganhamos um pouco de conhecimento sobre cada língua.”	Familiarização linguística
UES 1.10.4	“[...] aprender 3 línguas em um só curso é um fato incrível.”	Aprendizagem simultânea de três idiomas
UES 1.11.1	“[...] fiquei muito feliz que eu finalmente ia aprender inglês na UFU, e foi uma grande surpresa quando descobri que não aprenderia somente inglês mas também francês e espanhol.”	Aprendizagem simultânea de três idiomas
UES 1.12.1	“Aprender idiomas novos [...]”	Oportunidade para aprender novos idiomas
UES 1.13.1	[...] aprender novos idiomas é muito importante pro meu futuro.”	Contribuição para o futuro profissional dos estudantes
UES 1.13.4	“Eu acho que o curso poliglota que oferece os 3 idiomas por vez, seja mais complexo e mais difícil de entender, já que são muitas línguas de uma vez para aprender.”	Dificuldade para aprender três idiomas simultaneamente
UES 1.14.1	“[...] eu queria falar outras línguas.”	Oportunidade para aprender novos idiomas
UES 1.15.1	“[...] aprender novas línguas.”	Oportunidade para aprender novos idiomas
UES 1.16.1	“Aprender línguas diferentes principalmente inglês.”	Oportunidade para aprender inglês
UES 1.17.1	“A experiência de aprender novas línguas [...]”	Oportunidade para aprender novos idiomas
UES 1.17.4	“[...] às vezes fica um pouco difícil pra decorar tudo simultaneamente.”	Dificuldade para aprender três idiomas simultaneamente
UES 1.19.1	“A vontade de sair do Brasil.”	Preparação para futuras viagens internacionais

Fonte: a autora

O processo reflexivo que envolve a atribuição de títulos às UES se configura uma preparação para a próxima etapa da análise de dados, dentro da proposta da ATD, que se trata da categorização das unidades de análise. Isso se dá, pois os títulos que o pesquisador confere

às suas UES oferecem pistas de como elas serão, posteriormente, reunidas na etapa seguinte do processo. Na próxima subseção, detalho como foi desenvolvida essa etapa da análise de dados.

2.5.2 Categorização

Dando sequência às etapas analíticas dentro da proposta da ATD, o próximo passo é a categorização, por meio da qual as UES são reunidas. Nessa etapa, tais elementos são reunidos tendo em vista a proximidade das ideias/sentidos representados. De acordo com a referida metodologia de análise, essa etapa pode ser subdividida em categorização inicial, intermediária e final, não havendo, contudo, a obrigatoriedade de uma fase intermediária.

A composição das categorias dentro da ATD pode seguir um caminho mais objetivo e dedutivo, gerando as denominadas categorias *a priori* ou um outro caminho de caráter mais subjetivo e indutivo, produzindo as denominadas categorias emergentes, conforme explicita Moraes e Galiuzzi (2016). No caso específico desta investigação, opto por um processo indutivo, mais condizente com sua natureza qualitativa. Contudo, reconheço que o fato de tomar meus objetivos de pesquisa como base para a elaboração dos instrumentos para a geração dos dados e para a fragmentação do *corpus* na etapa da unitarização já se configura um indicativo de que, minimamente, parto de teorias *a priori*, o que acaba por impedir que tal processo seja integralmente indutivo.

A categorização inicial é um processo que procura reunir as unidades de análise com base na proximidade de seus sentidos/ideias e a categorização final agrega as categorias iniciais aproximáveis (Sousa, 2020), ou seja, aquelas que contenham temas afins. É importante frisar que a etapa da categorização consiste em um momento de grande relevância dentro do processo analítico, uma vez que nos permite tanto estabelecer relações entre as UES identificadas no *corpus* quanto iniciar uma articulação com o arcabouço teórico que sustenta a pesquisa.

Para iniciar o processo de categorização, reuni os títulos coincidentes, o que levou a um total de 33 títulos. Em seguida, procurei estabelecer conexões entre eles para a composição das categorias, processo que gerou 26 categorias iniciais. Cabe aqui esclarecer que, para chegar a essas categorias, foi preciso revisitar esse *subcorpus* inúmeras vezes, num processo recursivo, no qual realizei várias junções, exclusões e inserções até chegar à organização que me pareceu mais condizente com o que os dados mostravam. O quadro 4, a seguir, traz um recorte desse estágio da análise dos dados, na qual as categorias iniciais foram geradas a partir dos títulos atribuídos às UES.

Quadro 4 – Recorte do processo de categorização inicial

Títulos	Categorias iniciais
Criticidade como abertura para a diversidade	A criticidade enquanto abertura para a diversidade
Criticidade como aceitação e respeito pelo outro	A criticidade enquanto reconhecimento e respeito pelo outro
Criticidade como um processo reflexivo	A criticidade enquanto um processo autorreflexivo e de questionamento de verdades
Criticidade enquanto um repensar de ideias, de verdades	
Oportunidade para aprender inglês	O projeto AP percebido como uma oportunidade para aprender inglês
Aprendizagem simultânea de três idiomas	A simultaneidade dos três idiomas vista como um diferencial no projeto AP
Dificuldade para aprender três idiomas simultaneamente	Críticas ao projeto AP apontadas pelos participantes
Aceitação das variedades linguísticas	Postura plurilíngue enquanto abertura para a diversidade
Valorização da diversidade linguístico-cultural	
Oposição à hegemonia linguística	Resistência à hegemonia linguístico-cultural de alguns países na prática pedagógica do projeto AP
Exposição a pessoas e culturas diferentes	Promoção da aceitação e acolhimento das diferenças linguístico-culturais enquanto proposta do projeto AP

Fonte: a autora

Passei, em seguida, a mais uma etapa na categorização, o que levou a um estágio intermediário composto por 6 categorias intermediárias, das quais 3 foram agrupadas, dando origem às 4 categorias finais representadas no quadro 5. Procurei reunir tanto as categorias iniciais como as intermediárias, com base em temas convergentes, e o resultado foi, predominantemente, categorias finais que remetem aos objetivos desta pesquisa, conforme demonstrado no quadro 5, adiante.

Quadro 5 – Categorização final

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
O projeto AP percebido como uma oportunidade para aprender inglês	Motivações dos estudantes para cursar o projeto AP	O projeto AP na perspectiva de seus participantes
O projeto AP percebido como uma oportunidade para aprender novos idiomas		
A simultaneidade dos três idiomas vista como um diferencial no projeto AP	Contribuições do projeto AP apontadas pelos participantes	
Promoção do plurilinguismo como um dos objetivos do projeto AP		

Promoção da aceitação e acolhimento das diferenças linguístico-culturais enquanto proposta do projeto AP		
Apresentação da diversidade linguístico-cultural da sociedade enquanto proposta do projeto AP		
Fomento da tolerância por meio da exposição à diversidade linguístico-cultural enquanto proposta do projeto AP		
Familiarização linguística como uma importante contribuição do projeto AP		
Contribuição do projeto AP para a vida acadêmica dos adolescentes		
Contribuição do projeto AP para o futuro profissional dos adolescentes		
Contribuição do projeto AP para futuras viagens internacionais		
Despertar de uma postura plurilíngue como uma contribuição do projeto AP		
Contribuição do projeto AP para a formação docente		
A simultaneidade dos três idiomas vista como uma dificuldade no projeto AP	Críticas ao projeto AP apontadas pelos participantes	
Limitações metodológicas do projeto AP na visão dos docentes		
Postura plurilíngue enquanto abertura para a diversidade	A postura plurilíngue no projeto AP	A postura plurilíngue no projeto AP
Postura plurilíngue enquanto contato com diversas línguas		
Postura plurilíngue enquanto forma de combater a glotofobia		
Resistência à hegemonia linguístico-cultural de alguns países na prática pedagógica do projeto AP		
O papel do material didático do projeto AP na promoção da diversidade		
A criticidade enquanto abertura para a diversidade	A criticidade no projeto AP	A criticidade no projeto AP
A criticidade enquanto reconhecimento e respeito pelo outro		
A criticidade enquanto um processo autorreflexivo e de questionamento de verdades		
O papel do material didático do projeto AP na promoção da diversidade		
O relevante papel docente na promoção da criticidade		

Concepção de língua regida pela normatividade		
Concepções de língua e aprendizagem de línguas que contemplam os erros como parte do processo	As concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes do projeto AP	As concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes do projeto AP

Fonte: a autora

Conforme mostra o quadro 5, os dados levaram, portanto, à composição de quatro categorias finais: (1) O projeto AP na perspectiva de seus participantes, (2) A postura plurilíngue no projeto AP, (3) A criticidade no projeto AP e (4) As concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes do projeto AP. As três primeiras aludem aos objetivos da pesquisa e a quarta categoria emergente diz respeito à noção de língua e de aprendizagem de línguas que os participantes do projeto trazem consigo. As três primeiras categorias não surpreendem pois, afinal, foram esses os temas que nortearam o processo de unitarização do *corpus*. Com relação à quarta categoria, atribuo a sua emergência ao fato de se tratar de uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino de línguas. Assim sendo, era plausível que as concepções de língua, bem como de ensino e aprendizagem de línguas de seus participantes aflorassem em algum momento da investigação.

O leitor pode se questionar por que não partir desde o princípio das três primeiras categorias, dada a relação dessas com os objetivos específicos da pesquisa. Primeiramente, preciso esclarecer que esse seria um caminho possível dentro dos procedimentos da ATD. Partir de categorias *a priori* é uma possibilidade adotada por alguns pesquisadores. Mas não foi a minha opção, porque preferi explorar o *corpus* de maneira indutiva para ver onde ele poderia me levar. E não faria diferentemente, porque todo o trajeto percorrido na categorização inicial me trouxe segurança a respeito das conexões existentes entre as UES, as categorias iniciais e respectivas categorias intermediárias e finais.

É importante ressaltar que esse processo não se deu de forma linear e fluida. Ao contrário, foi um processo amplamente recursivo. Foram muitas idas e vindas, com inúmeras revisitas às unidades de análise, o que em algumas situações resultou em junções, fragmentações adicionais e até exclusões de algumas UES. Ademais, os títulos e as próprias descrições das categorias foram reelaborados várias vezes, e tenho o entendimento de que esse processo poderia entrar em um *loop* infinito, caso eu não me impusesse, a uma certa altura, a necessidade de seguir adiante no processo de análise.

Dentro da ATD, a próxima fase é a de síntese textual, na qual um metatexto de caráter descritivo e interpretativo é escrito a partir das reflexões deflagradas durante o processo de

criação das categorias, que, conforme sinalizado, por si só constitui um processo analítico-criativo. Conforme apontam Moraes e Galiazzi (2016), a estrutura do metatexto resultante é organizada a partir das categorias construídas na análise. Além disso, é esperado que, ao mesmo tempo em que explicita suas compreensões iniciais acerca das categorias num processo predominantemente descritivo, o/a pesquisador(a) desafie-se a produzir argumentos centralizadores para cada uma das categorias, assim como procurar elaborar um argumento central para sua análise como um todo. Com esse fim, Sousa (2020) propõe a escrita de um **parágrafo-síntese** para cada categoria final, parágrafo esse que contribuirá para a constituição do metatexto.

É nessa etapa da escrita que se espera que novos conhecimentos surjam a partir da articulação entre o material empírico revelado pelo *corpus* e o referencial teórico que fornece aporte à pesquisa. De acordo com a proposta da ATD, esse referencial teórico pode ter sido previamente selecionado, como é a predominância na presente investigação, ou ser buscado nesse momento pós-categorização, quando o pesquisador procura por subsídios teóricos a partir das categorias geradas.

Vale destacar ainda que a ATD busca respaldo teórico nos princípios da complexidade e, assim sendo, tem como proposta atingir o caos (a partir do processo de fragmentação textual e posterior criação de categorias), para, a partir dele, buscar uma auto-organização que leve à emergência de novas compreensões e novos conhecimentos. Esse processo prima pela sua dinamicidade e incompletude, num constante ir e vir, que vai sendo (re)construído concomitantemente ao processo de escrita, aqui reconhecido como o processo de produção do metatexto.

Não aprofundarei na questão da complexidade, haja vista que nas próprias bases da ATD não há um mergulho profundo na relação de tal teoria com a proposta metodológica em foco, mas preciso reconhecer que minha decisão de recorrer a tal metodologia analítica se configura uma tentativa de buscar a ordem no meio do caos inerente aos processos que envolvem a transformação dos dados qualitativos gerados em material de análise passível de interpretação e a subsequente emergência de novos conhecimentos acerca do fenômeno investigado.

A minha opção por essa metodologia de análise visa, ainda, trazer sistematicidade à análise dos dados, procurando minimizar, dessa forma, o risco de um processo baseado meramente na intuição e espontaneidade subjetivas. Reconheço e reforço o papel central de minha subjetividade em todos os aspectos e estágios desse trabalho de investigação, mas gostaria de destacar que o que busco com a ATD é um método que me permita a adoção de uma

análise minuciosa (Yin, 2016). Reitero não se tratar da omissão de minha subjetividade, mas de um respaldo científico-metodológico sistemático para a sua manifestação.

2.5.3 Análise do material didático do curso

Conforme já sinalizado, além da perspectiva dos participantes, revelada por meio da ATD nos processos descritos nas subseções anteriores, o material didático do curso (instrumento 8) também subsidia as análises, com vistas a atender ao quarto objetivo específico desta pesquisa de Doutorado, que visa a identificar elementos do material didático do curso que sinalizem o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade do(a)s adolescentes participantes.

Para a análise do material didático no que tange ao fomento de uma postura plurilíngue, proponho uma matriz analítica (quadro 6) composta de alguns critérios elaborados a partir de minha concepção de postura plurilíngue, a saber, a atitude de reconhecer, se abrir para e acolher a diversidade e variação linguístico-culturais, que é baseada nas teorias mobilizadas no capítulo que fundamenta teoricamente esta pesquisa. A partir dessa noção, identifiquei alguns aspectos relacionados ao fomento de uma postura plurilíngue e proponho alguns critérios para a referida análise, os quais apresento no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Matriz analítica referente à postura plurilíngue no material didático do projeto AP

Aspecto relacionado à concepção de postura plurilíngue	Critério de análise do material didático	Identificação do critério observado
Reconhecimento da diversidade e variação linguístico-culturais	A atividade proporciona à/ao estudante a oportunidade de identificar uma variedade de línguas/culturas, assim como suas variantes?	Critério 1
Abertura para a diversidade e variação linguístico-culturais	A atividade estimula o desejo do(a) estudante de conhecer várias línguas/culturas e suas variantes?	Critério 2
Acolhimento da diversidade e variação linguístico-culturais	A atividade leva o/a estudante a se posicionar favoravelmente às diversas línguas/culturas e suas variantes?	Critério 3

Fonte: a autora

Com o intuito de identificar aspectos do material didático do projeto AP (Souza *et al.*, 2021) que sinalizem o fomento da criticidade do(a)s adolescentes participantes, me respaldo

em uma outra matriz analítica, construída com base em minha concepção de criticidade, que deriva das reflexões teóricas sobre LC encontradas em Menezes de Souza (2011a), Jordão (2013) e Duboc (2017, 2018). Cabe lembrar que parto de uma concepção de criticidade enquanto um processo plural, ou seja, pela qual existe a percepção de que nada é único ou absoluto, e a compreensão de que não há uma história única e múltiplos pontos de vista a respeito, mas múltiplas histórias interpretadas sob múltiplos pontos de vista. Conforme já apontado, por essa aceção, ser crítico é enxergar a diversidade em cada situação, e, a partir de um processo reflexivo, se posicionar. Apoiando-me nessa perspectiva, apresento a matriz analítica retratada no quadro 7, a seguir, a qual contém alguns critérios elaborados para a referida análise.

Quadro 7 – Matriz analítica referente à promoção da criticidade no material didático do projeto AP

Aspecto relacionado à concepção de criticidade, a partir da noção de LC	Critério de análise do material	Identificação do critério observado
Articulação de questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e/ou educacionais (Duboc, 2018)	A atividade articula questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e/ou educacionais?	Critério 4
Construção de sentidos a partir da visão de mundo do/a leitor(a) (Menezes de Souza, 2011a; Duboc, 2018)	A atividade leva o/a estudante a acionar sua visão de mundo e outros mecanismos interpretativos de ordem pessoal, ao construir sentidos?	Critério 5
Aprendizagem deixando de ser um processo de constatação de informações (Duboc, 2017)	A atividade estimula a problematização dos sentidos construídos?	Critério 6
Reconhecimento de que nada é único ou absoluto (Jordão, 2017)	A atividade possibilita o reconhecimento da diversidade nas situações apresentadas?	Critério 7
Capacidade de se posicionar criticamente, a partir de um processo reflexivo	A atividade estimula o/a estudante a se posicionar criticamente, face à diversidade das situações?	Critério 8

Fonte: a autora

O primeiro movimento desse processo analítico foi uma análise quantitativo-qualitativa, por meio da qual foi feito o levantamento das atividades que atendiam a algum critério constante das matrizes analíticas e qual/quais eram esse(s) critério(s). Nessa etapa, foi possível identificar que, dentre as 202 atividades observadas no material didático²⁸, 37 atendiam a pelo menos um dos critérios, das quais 14 foram selecionadas para uma análise e descrição mais detalhadas.

²⁸ Cabe aqui esclarecer que a seção *Trace Effects*, descrita na subseção 2.2.2, foi excluída do rol de atividades a serem analisadas, pois no formato on-line do curso AP, o que foi o caso da edição investigada por mim, o jogo

Cabe ainda esclarecer a razão de ter identificado 37 atividades que atendem a algum critério, mas selecionado apenas 14 para as efetivas análise e descrição. Na maioria das seções da apostila, todas as atividades que demonstram atender a algum critério das matrizes analíticas foram exploradas, mas na seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?*, na qual todas as atividades demonstram atender a algum critério, optei por selecionar algumas para uma análise mais detalhada e subsequente descrição e interpretação dos resultados. Considerando que as atividades da referida seção possuem *layout* e objetivos semelhantes, acredito que a descrição e interpretação de todas elas se configuraria um processo repetitivo e desnecessário. Nesse mesmo sentido, como as atividades da seção *Los países! Les pays! Countries!* têm o mesmo formato em todas as semanas da apostila nas quais a seção aparece, optei por selecionar para a análise apenas a primeira ocorrência dela.

O quadro 8, a seguir, traz a descrição e localização na apostila dessas 14 atividades selecionadas para análise, as quais foram ordenadas pelo número de critérios analíticos atendidos.

Quadro 8 – Atividades da apostila que atendem a pelo menos um critério das matrizes analíticas

Descrição da atividade	Seção da apostila	Página(s) da apostila	Critério(s) observado(s)
Formas de cumprimentar nas três línguas	Introdução da semana	15	1
Países/nacionalidades	<i>En español</i>	70	7
Atividade da seção <i>Los países! Les pays! Countries!</i> da semana 3	<i>Los países! Les pays! Countries!</i>	36	1, 2
Mapa dos países hispanofalantes	<i>En español</i>	142	1, 2
Pesquisa sobre cinco moedas e seus valores	Introdução da semana	108	1, 4
Vídeo <i>Cultures of the world</i>	<i>In English</i>	73	1, 2, 3
Minibiografia de Daniel Munduruku	<i>Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?</i>	13	1, 4, 7
<i>La basura</i> (tempo para decomposição)	En español	89	4,5,6
Vídeo entrevista sobre natureza e atividade sobre gestos cotidianos	En français	91 e 92	4,5,6
Perguntas sobre práticas individuais de reciclagem	In English	93	4,5,6
Vídeo <i>Nos origines</i> e atividades	En français	71 e 72	1,2,4,7

Trace Effects era sugerido como uma atividade assíncrona, mas como muitos estudantes ou não tinham acesso a um computador ou não conseguiam baixar o jogo em seus equipamentos, as atividades não foram realizadas pela maioria dos estudantes e não puderam ser cobradas pela professora, uma vez que a não realização delas se dava em virtude da falta de acesso à tecnologia. Apesar de haver a opção em formato HQ, a professora optou pela não utilização do recurso, tanto por se tratar de um formato não tão atrativo para o público em questão quanto em função de restrições de tempo. Assim sendo, esclareço que essa seção da apostila não foi considerada em minha análise do material didático.

Texto sobre profissões predominantes para determinados gêneros	En español	152	4,5,6,7, 8
Movimento <i>Slow Food</i>	<i>Sabía usted? Le savez-vous? Did you know?</i>	107	1,4,5,6,8
<i>Kaitiakitanga</i> (filosofia Maori)	<i>Sabía usted? Le savez-vous? Did you know?</i>	96	1,2,3,4,5,6,7,8

Fonte: a autora

A análise do material didático foi organizada tendo em vista os aspectos identificados nas atividades enfocadas. Dessa maneira, tomando como referência os critérios observados (quadro 8), elas foram reunidas em três grupos, a saber: (1) atividades que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue no(a) adolescente participante do curso, (2) atividades que sinalizam o fomento da criticidade do(a) adolescente e (3) atividades que sinalizam ambos os aspectos. A partir da análise e discussão das atividades, procuro estabelecer uma relação entre os aspectos fomentados nos três grupos.

Encerro, portanto, a descrição dos aspectos metodológicos que constituem esta pesquisa e prossigo, no capítulo subsequente, com a descrição e interpretação dos dados realizadas de acordo com os processos que foram explicitados neste capítulo.

Capítulo 3

Análise dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresento o metatexto gerado a partir dos procedimentos analíticos descritos na seção anterior, os quais me possibilitaram perscrutar o fenômeno investigado de forma a melhor compreendê-lo. Cada uma das três primeiras seções deste capítulo corresponde a um dos três primeiros objetivos específicos desta investigação, o que se relaciona às três primeiras categorias finais construídas durante a análise dos dados. Assim sendo, cada uma dessas seções é iniciada por um parágrafo-síntese (Sousa, 2020), tendo como bússola norteadora da discussão o objetivo principal da pesquisa: investigar como uma proposta plurilíngue de ensino de línguas pode fomentar uma postura plurilíngue e a relação entre essa postura e a promoção da criticidade do(a)s adolescentes participantes do projeto AP. A quarta categoria final gerada no processo de categorização – concepções de língua e aprendizagem de línguas – fornece aporte para a discussão acerca da postura plurilíngue dentro do projeto AP e, por essa razão, compõe a subseção 3.2, que trata do segundo objetivo específico desta pesquisa.

Ademais, com vistas a responder ao quarto objetivo específico da tese, há uma seção destinada à análise e discussão do material didático do curso, conforme apontado na seção 2.5.3, na qual procuro identificar elementos do material didático utilizado no AP que sinalizem o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade do(a)s aprendizes adolescentes. Finalmente, encerro o capítulo que descreve a análise dos dados desta tese, sintetizando e articulando os resultados encontrados e tecendo considerações a partir de questões levantadas durante o processo analítico.

3.1 Os múltiplos sentidos atribuídos ao projeto Adolescentes Políglotas

Nesta primeira subseção, o objetivo é analisar e discutir como os participantes atribuem sentido à proposta plurilíngue do projeto AP, isto é, procurar responder à seguinte pergunta procedente do primeiro objetivo específico da pesquisa: como a proposta plurilíngue do projeto AP é significada pelo(a)s participantes? Para isso, busquei indícios nos processos de unitarização e categorização dos dados que me levassem a perceber como o(a)s participantes atribuíam sentido à experiência vivenciada no projeto. Importante destacar que trago a visão do(a)s participantes da pesquisa em conjunto, procurando perceber, quando for o caso, em que pontos tais visões convergem e divergem. Com a finalidade de distinguir os três (sub)grupos de participantes da pesquisa, optei por me referir aos professores em formação que ministraram as

aulas como professores ou docentes, ao grupo formado pelos professores em formação, coordenadora do curso e idealizadora do projeto AP como docentes participantes, e aos adolescentes como adolescentes participantes, estudantes participantes ou aprendizes adolescentes. A seguir, apresento o parágrafo-síntese elaborado para dar início a essa reflexão.

O(a)s participantes do projeto AP o percebem como uma oportunidade para a aprendizagem de línguas, sendo que alguns/algumas apontam especificamente a aprendizagem de inglês como principal motivação para terem buscado o projeto AP, enquanto outro(a)s mencionam a possibilidade de aprendizagem de novos idiomas. Nesse sentido, a simultaneidade dos três idiomas ensinados é vista como um diferencial positivo do projeto e destaca-se também a importante contribuição do projeto para a familiarização linguística do(a)s estudantes com as línguas abordadas. Há, ainda, uma ênfase na contribuição do AP para a vida acadêmica do(a)s adolescentes, assim como para o futuro profissional de seus/suas participantes – tanto estudantes como docentes – e para futuras viagens internacionais. A apresentação e promoção da aceitação e acolhimento da diversidade linguístico-cultural da sociedade também perpassam os sentidos atribuídos ao projeto por seus/suas participantes, bem como o fomento da tolerância por meio da exposição à mencionada diversidade linguístico-cultural. Além disso, a promoção do plurilinguismo e o despertar de uma postura plurilíngue são vistos como contribuições do projeto AP por alguns de seus participantes. Por outro lado, destaco algumas críticas que surgem nessa significação do projeto, a saber, a simultaneidade dos três idiomas, vista por alguns estudantes participantes como uma dificuldade dentro do projeto AP e algumas limitações metodológicas assinaladas por alguns professores.

O projeto AP enquanto uma oportunidade de aprendizagem de línguas é uma percepção de seus adolescentes participantes evidenciada na expressão dos motivos pelos quais buscaram o curso, como mostram, por exemplo, as UES 1.2.1 e 1.3.1. Ao afirmarem que buscaram o curso em função de “uma vontade de aprender outras línguas” ou porque “queriam fazer novos idiomas”, os estudantes demonstram que desejavam ter contato com as línguas estrangeiras e a possibilidade de aprendê-las. A coordenação também aponta para essa característica como um dos primeiros objetivos do projeto, ao enfatizar que “[...] é uma forma de, é uma possibilidade, né, acho que a primeira coisa é eles notarem que é possível, que eles podem aprender diferentes línguas, né, podem usar para diferentes razões” (UES 4.C.2c). Enquanto os estudantes aparentam buscar, num primeiro momento, a realização de um desejo de aprender outras línguas, a coordenação demonstra ter por objetivo um possível empoderamento dos estudantes a partir desse aprendizado, visando fomentar a percepção de que são capazes de aprender mais de uma língua e que podem vir a empregá-las nas mais variadas frentes de interesse.

O “aprender mais de uma língua” é uma questão percebida sob diferentes prismas. Enquanto alguns participantes argumentam que “[...] o curso poliglota que oferece os 3 idiomas por vez seja mais complexo e mais difícil de entender, já que são muitas línguas de uma vez para aprender” (UES 1.13.4) ou consideram “[...] línguas um pouco difíceis de aprender simultaneamente, [...] é mais fácil uma de cada vez” (UES 1.4.5b), há outros que veem essa simultaneidade como um diferencial positivo, como mostram as UES 1.10.4 e 1.20.4, pelas quais os adolescentes argumentam que “[...] aprender 3 línguas em um só curso é um fato incrível” e “[...] aprendemos 3 idiomas sobre o mesmo assunto, algo que ajuda na minha compreensão”. O professor P1 também considera a simultaneidade na aprendizagem de línguas um diferencial do projeto, ao destacar a importância de “[...] ter esse contato com as três línguas, assim, e tentar desenvolver alguma, alguma competência nesse sentido, que quanto mais línguas é melhor.” (UES 5.P1.5b). As diferentes musicalidades das três línguas é um outro ponto destacado pela idealizadora do projeto, que ressalta que

[...] seria até uma aprendizagem ubíqua aqui, meio tangencial [...] por exemplo, no mesmo dia ele tem musicalidades diferentes, *quand je parle français, c'est un façon de le faire, y cuando hablo español, voy a intentar cosas distintas, [...] and when I speak English, it's different, it's like, you know, you sound different*²⁹. Então isso que eles têm a oportunidade de vivenciar num dia só. (UES 3.I.6)

A familiarização linguística proporcionada pelo projeto AP é um outro ponto destacado por muitos adolescentes participantes, como o estudante 1, ao afirmar que “[...] esse curso não é para sair falando, então é bom que ganhamos um pouco de conhecimento sobre cada língua,” (UES 1.1.4) ou a estudante 36, que declara que a sua participação no curso a possibilitou “[...] olhar e identificar o idioma que ele está falando,” (UES 2.36.4) ao se referir a um haitiano fictício francófono apresentado na atividade A do instrumento 2 para a geração dos dados.

Os docentes também demonstram ter essa percepção acerca do projeto, como a professora P3, que afirma que quando começou a participar do projeto compreendeu se tratar de uma proposta atípica, pois ela viu que “[...] era totalmente diferente. Era mais para ajudar eles a familiarizar assim com a língua do que tornar eles expert em tipo quatro meses, né?” (UES 5.P3.4). O professor P1 também traz consigo a percepção de que “[...] se trata de uma familiarização mesmo, um processo para aprender um pouquinho mais sobre a língua, bem no início ali, tentar descobrir um pouquinho mais sobre a língua, trabalhando bem a cultura” (UES

²⁹ “[...] quando eu falo francês, é uma forma de fazer, e quando falo espanhol, vou tentar coisas diferentes, [...] e quando eu falo inglês, é diferente, é assim, sabe, você soa diferente” (UES 3.I.6, tradução própria).

5.P1.3a) e aponta para a necessidade de “[...] tentar mesmo familiarizar, mostrar que aquela língua existe, que tem pessoas que falam aquela língua, que é importante saber” (UES 5.P1.3b).

Nesse mesmo sentido, percebe-se a promoção do plurilinguismo como um dos objetivos do projeto AP, identificado por sua coordenadora, que se refere a ele como “[...] um projeto que tem o objetivo de promover mesmo uma cultura multilíngue, valorizar as diversas línguas que a gente pode ter na comunidade, né, e promover uma iniciação em línguas” (UES 4.C.2a). Identifico um ponto de convergência entre a proposta de familiarização linguística e a promoção do plurilinguismo na valorização das línguas e consequente promoção da diversidade linguístico-cultural, pois tanto a mera apresentação, como a aprendizagem dos preceitos básicos das diversas línguas são, no meu ponto de vista, mecanismos para se destacar a importância de cada uma delas e instigar a reflexão sobre seus respectivos contextos de uso.

Ao descrever o projeto AP, a coordenadora relata que “[...] a gente fica admirado de ver como eles se relacionam bem com línguas estrangeiras. Não tem aquela barreira” (UES 4.C.4b). A quebra de barreiras linguísticas do(a)s estudantes participantes parece ser, a seu ver, uma importante contribuição do projeto para o(a)s adolescentes, o que vem ao encontro da percepção da idealizadora do projeto, que identifica uma mudança de postura por parte do(a)s participantes do Adolescentes Políglotas, ao ponderar “[...] que são adolescentes que não vão para o ensino médio, por exemplo, com a mesma perspectiva bilíngue que eu acho que eles entraram” (UES 3.I.4b). É possível notar que ambas as docentes identificam o potencial do curso AP para despertar uma postura plurilíngue no(a)s adolescentes participantes, pois a quebra da barreira linguística mencionada pela coordenadora e a ampliação da perspectiva para além da bilíngue, apontada pela idealizadora do curso implicam, a meu ver, a abertura para e o acolhimento da diversidade linguístico-cultural de nossa sociedade.

Mesmo sem o curso ter como proposta pedagógica a adoção de abordagens plurais de ensino de línguas, é possível, no meu ponto de vista, identificar os preceitos delas nas percepções do(a)s participantes sobre o curso. Retomando a compreensão de abordagens plurais para o ensino de línguas como abordagens que implementam atividades envolvendo mais de uma língua, resgato, particularmente, a abordagem despertar para as línguas. A quebra de barreiras linguísticas (UES 4.C.4b) e a expansão de uma perspectiva linguística (UES 3.I.4b), apontadas pelas docentes participantes como contribuições do projeto AP, remetem a um despertar para as línguas, com suas premissas de estimular a curiosidade do(a) aprendiz e fomentar o desejo de aprender novas línguas. Conforme já apontado na fundamentação teórica desta tese, estudos demonstram que o despertar para as línguas promove grandes benefícios educacionais e sociais nos contextos de sua aplicação (Candelier, 2017), no sentido de

desenvolver atitudes positivas dos aprendizes em relação às línguas e culturas do outro, atitudes como, por exemplo, a quebra de barreiras linguísticas (UES 4.C.4b) e a expansão de uma perspectiva linguística (UES 3.I.4b).

Buscando uma analogia em Celani (2004 *apud* Porsette, 2019), identifico que a coordenadora e a idealizadora do curso percebem que o projeto pode levar o/a aprendiz a olhar para fora do **aquário** e enxergar outras possibilidades, pois ser monolíngue, de acordo com a pesquisadora, “é ser fadado a viver em um aquário e não no mar. O aquário poderá ser o mais belo, o mais bem equipado, mas será sempre um aquário. Nunca terá a amplitude e a riqueza multifária do mar” (Celani, 2004, p. 122 *apud* Porsette, 2019, p. 29). É justamente esse caráter diverso e plural da proposta do curso que o aproxima das abordagens plurais de ensino, notadamente o despertar para as línguas, remetendo ainda a uma proposta de educação linguística nos moldes debatidos em Menezes de Souza (2019), que a concebe a partir de um conceito de educação de baixo para cima. Nessa perspectiva, são oferecidas à/ao aprendiz oportunidades de aprendizagem, e na sua individualidade, ela/ele vai captando diferentes nuances e construindo seu conhecimento de forma situada, e não de acordo com modelos preconcebidos ou ideais pré-estabelecidos. Essas nuances, no contexto em foco, envolvem as diferentes línguas, as múltiplas habilidades linguístico-culturais que permeiam cada língua estudada e os diversos graus de aprofundamento, tanto de questões linguísticas como culturais em cada um dos idiomas, em uma perspectiva que reitera, a meu ver, o caráter plurilíngue do curso, ao reconhecer a natureza parcial do conhecimento que o(a)s aprendizes podem ter de uma língua (Souza; Araújo e Sá, 2022).

A contribuição do projeto para o futuro de seus/suas participantes – tanto estudantes quanto professores em formação – foi mais um aspecto que se destacou nas respostas analisadas. Vário(a)s estudantes associaram o projeto AP a oportunidades futuras, notadamente profissionais, como é possível perceber na resposta da estudante 2, quando solicitei que descrevesse sua experiência no projeto: “o Adolescentes Políglotas é ótimo, pois proporciona uma base ótima para provas futuras como mestrado [...] também para entrevistas, no meio profissional e possíveis viagens para países que falam algum idioma que estamos aprendendo.” (UES 1.2.4). Ela demonstra se preocupar com seu futuro acadêmico, profissional e até mesmo pessoal, quando menciona as viagens internacionais, demonstrando acreditar que sua experiência no projeto em questão pode repercutir positivamente na sua busca por essas conquistas.

Uma percepção semelhante pode ser identificada nas respostas das estudantes 5 e 7 (UES 1.5.1 e 1.7.4b, respectivamente), ao ressaltar a importância de “falar várias línguas para

ter melhor chances de emprego, ir para o exterior,” e ao afirmar que, com a experiência no projeto AP, “[...] conseguimos ter a base para dialogar em vários idiomas e isso se faz muito útil em currículos e profissões futuras [...]”. Consoante ao futuro do(a)s docentes, a coordenadora do projeto tem a percepção de que “[...] é um projeto que auxilia bastante na formação de professores, porque tem o público-alvo do ensino fundamental II, que é um grande público-alvo do curso de Letras” (UES 4.C.2b). Ainda nessa questão, há o depoimento de uma das professoras voluntárias que ministrou aulas de Espanhol, que relatou o seguinte:

[...] depois do Adolescentes Políglotas eu tomei a decisão de que eu quero fazer Pedagogia pra tentar lecionar pra crianças e adolescentes, enfim, Ensino Fundamental I e II, e isso foi uma virada muito grande na minha cabeça e na minha vida profissional também (UES 6.P5.3a).

A formação docente é um dos pilares do projeto em foco. As UES 4.C.2b e 6.P5.3a revelam que existe a percepção de que essa formação aconteça, tendo chamado à atenção a repercussão que a breve participação no projeto da professora voluntária P5 parece ter tido no planejamento de sua carreira. A reflexão sobre uma influência de tamanha relevância para a carreira da docente em um espaço de tempo relativamente curto me leva a duas ponderações. A primeira vem no sentido de valorizar iniciativas que procuram reforçar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como é o caso do projeto AP, pois conforme é possível notar a formação se dá em diferentes espaços, por meio de variadas experiências, o que me remete, então, à segunda ponderação. A experiência vivenciada pela professora P5 parece se encaixar em uma concepção do termo, conforme compreendido por Bondía (2002), para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21). A docente demonstrou ter realmente vivenciado a experiência, se envolvido com a oportunidade de ensinar aquele(a)s adolescentes, o que, aparentemente, serviu também para abrir uma nova perspectiva de carreira para ela. Isso me leva a refletir que cabe, portanto, a nós, professores formadores, continuarmos propiciando aos/às docentes em formação oportunidades para efetivamente **experienciar**. Somente as experiências que verdadeiramente “nos acontecem” podem levar a deslocamentos, a novas perspectivas, como a relatada pela professora P5.

A apresentação da diversidade linguístico-cultural da sociedade se mostra, também, enquanto uma das propostas do projeto AP percebidas pelo(a)s docentes participantes (professores bolsistas, coordenadora e idealizadora do curso). A coordenadora do curso, por exemplo, faz uma relação entre as questões linguísticas e culturais abordadas no projeto, argumentando que uma questão cultural pode surgir a partir de uma discussão sobre variação

linguística e levar os estudantes à reflexão sobre as múltiplas perspectivas possíveis para um mesmo tópico/situação, como mostra a UES 4.C.6, na qual a coordenadora argumenta que o estudante

[...] pode ver outras formas de falar aquele inglês e perceber, nossa, mas em certos lugares eu tenho que usar determinadas peças de roupa que são essenciais, que não são essenciais pra mim, mas que são essenciais pra outra comunidade. Então eu acho que a criticidade no Adolescentes Políglotas está aí nessa perspectiva de olhares diferentes para tópicos semelhantes.

A coordenadora faz a referida reflexão a partir da proposta de trabalho identificada na apostila do curso. Mas a professora P2 compartilha sua experiência a partir do seu planejamento de aula e relata que “[...] teve aquela aula do dinheiro, eu tentei às vezes trazer o dinheiro, o dólar da Jamaica, ou de outro lugar, ou da África do Sul, tentando trazer de vários lugares, não de um lugar só” (UES 5.P2.5d). A professora deixa transparecer seu desejo de mostrar às/aos adolescentes que existe uma pluralidade que deve ser explorada. Ela considerou importante destacar que não existe apenas **o dólar** ou apenas **um tipo de dólar**. É possível perceber, mais uma vez, o entrelaçamento dos aspectos culturais com os linguísticos, no qual o objetivo parece ser reforçar a ideia de que um mesmo conteúdo pode ser abordado sob diversas perspectivas, trazendo à tona a abordagem intercultural adotada pelos professores bolsistas, ainda que aparentemente de forma intuitiva. Ou seja, a abordagem intercultural parece subjazer à prática dos professores, mesmo sem necessariamente uma orientação prévia formal nesse sentido. O caráter plurilíngue do projeto se mostra, a meu ver, um trampolim pelo qual é possível alcançar e abordar questões de ordem sociocultural ou até mesmo política. Afinal, apesar de não ter sido a abordagem adotada pela professora P2 na ocasião da aula observada, o **valor** de um dólar americano é bem diferente do de um dólar jamaicano, por exemplo. E isso pode ser problematizado com vistas a despertar esse olhar mais crítico do(a)s aprendizes.

Nesse mesmo sentido, o professor P4 salienta que o formato do projeto AP, com cada semana dedicada a um “vocabulário culturalmente relevante como culinária, meios de transporte típicos e climas das regiões que falam os idiomas [...]” (UES 6.P4.4a) contribui para a exposição do(a)s adolescentes a variadas culturas, o que, segundo P4, é fundamental para o fomento de uma sociedade tolerante. O professor acredita que “[...] as pessoas que vivem em uma sociedade mais diversificada, com uma mistura de culinária, moda, música etc. são muito mais receptivas aos outros” (idem) e que prover essa exposição a adolescentes que, de outra maneira, não teriam essa oportunidade é uma relevante contribuição do projeto para a construção dessa almejada sociedade mais tolerante.

Essa tolerância pode ser fomentada por meio da promoção da aceitação e acolhimento das diferenças linguístico-culturais, que é uma outra contribuição do projeto AP percebida por seus participantes, como no caso do professor P1, que argumenta que é preciso acolher o outro, e que, na opinião dele, “[...] o curso, ele trabalha muito isso, de nessa questão, de, na prática mesmo ali, a gente mostrar que tem o diferente e que tá próximo da gente” (UES 5.P1.5d). Ou, ainda, o professor P4, que afirma que a proposta metodológica do curso de apresentar um “[...] vocabulário contextualmente relevante, muitas vezes associado a vídeos ou outras *realias* da sociedade em questão, auxilia na compreensão dos alunos de que a diferença é uma coisa boa” (UES 6.P4.4b). A diferença é uma questão enfatizada por ambos os professores, o que me levou a associar suas ideias à noção de diversidade. Afinal, o diverso está naquilo que difere. Só há diversidade se houver diferença. Diferença linguística, cultural, étnica, social, de gênero, ou qualquer outra. E é justamente na aceitação, num primeiro momento, mas principalmente no acolhimento dessa diversidade, que é possível fomentar a construção de uma sociedade mais humana, mais inclusiva, na qual acolhimento é compreendido enquanto legitimação.

Ao buscar as formas como os participantes atribuem sentido ao projeto AP, foi possível identificar também algumas críticas, como a já mencionada no início desta subseção em relação à simultaneidade dos três idiomas vista como uma dificuldade por alguns estudantes. Em outra circunstância, o professor P4 faz um comentário acerca do curso que denota uma crítica ao seu formato, ao afirmar que “[...] o vocabulário e a gramática são acelerados” (UES 6.P4.2b). É possível notar que, dentro de sua participação, ele provavelmente preferiria ter tido mais tempo para explorar os aspectos lexicais e sintáticos da língua espanhola. As professoras P2 e P5 também mencionam algumas práticas pedagógicas que elas gostariam de ter realizado diferentemente. Assim como no caso do professor P4, a professora P2 traz uma questão relacionada à restrição de tempo, na qual ela lamenta que

na apostila, no final também tem os vídeos, que eles acabam não usando muito agora, a gente não está usando muito, mas tem também, né? Não dá por causa do tempo, acaba não dando, mas tem também, a gente tem essa opção também dos vídeos, né, de estudantes internacionais de outros lugares, que podem também ajudar bastante durante as aulas (UES 5.P2.5f).

É possível sentir o tom de lamentação da professora ao mencionar que os vídeos podem ajudar bastante na hora das aulas, mas como ela enfatiza em sua fala, não parece haver tempo hábil para tal no formato então empregado no curso.

A professora P5, ao ser questionada sobre a relação percebida entre as atividades que ela planeja e desenvolve em suas aulas e a promoção de uma postura plurilíngue, também

explicita alguns arrependimentos ao afirmar que “no caso do espanhol em si, eu gostaria de ter trabalhado as variações do Espanhol. Nem que fossem duas variações” (UES 6.P5.4c). Ou ainda quando argumenta que “[...] além das questões linguísticas, eu poderia também ter utilizado o espaço que eu tinha pra trazer talvez algumas discussões sobre aspectos sociais, sobre diversidade” (UES 6.P5.4d). Essas sinalizações para outras possibilidades de ação pedagógica dentro do projeto me permitem depreender que as docentes percebem o projeto AP como um espaço para se debater questões sociais, variação linguística e diversidade linguístico-cultural. O fato de a professora P5 se mostrar arrependida de não ter trabalhado com pelo menos duas variações do espanhol, quando de sua participação no curso, denota sua compreensão sobre a importância de fazê-lo. Mas por que, então, ela não conseguiu trabalhar conforme desejava? Isso me faz refletir sobre o que faltou a essa professora em formação dentro do projeto AP. Seria tempo, conforme argumentou a professora P2? Seria coragem para extrapolar o que o material didático de apoio parecia propor? Seria disposição para se aprofundar em questões que talvez não estivessem dentro de sua zona de conforto?

Ainda dentro dessa percepção do projeto AP também como um espaço para debate de questões sociais, variação linguística e diversidade linguístico-cultural, gostaria de levantar a questão a respeito das possíveis divergências entre aquilo que se quer ensinar e aquilo que se quer aprender. Leffa e Irala (2014, p. 34) pontuam que

o aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio da ação no mundo.

A língua enquanto prática social numa perspectiva crítica tem sido a noção de língua defendida por muitos linguistas aplicados, dentre os quais me incluo, prova disso é que o LC é uma das perspectivas educacionais que orientam minha pesquisa. Contudo, será essa a perspectiva almejada por nossos estudantes? Até que ponto o interesse deles não está em simplesmente se aprofundar em questões estruturais das línguas e ter noção do que está certo ou errado, conforme relatou a estudante 16 na UES 2.16.4? Ao ser questionada se ela acreditava que o fato de ter participado do curso AP a fazia olhar de forma diferente para a mistura das línguas portuguesa e francesa que a personagem da tirinha (apêndice G) apresentava, a estudante respondeu afirmativamente e complementou: “[...] aprendi um pouco mais sobre as línguas e tenho mais noção do que está errado”. O fato de essa aprendizagem tê-la auxiliado a compreender mais a tirinha em língua francesa, o que, segundo ela, a levou a ter mais noção do que está errado, foi, na minha percepção, motivo de orgulho para a estudante. Isso me fez refletir

que, para essa estudante e para alguns de seus colegas cujas respostas seguiram a mesma linha de pensamento, o objetivo com a aprendizagem das línguas estrangeiras talvez seja majoritariamente saber identificar o que atende a uma norma estabelecida.

Indo um pouco mais além, compartilho o relato de uma estudante que justificou sua participação no AP porque “precisava de um curso de inglês” (UES 1.7.1), e o da estudante que relatou ter como motivação para o curso a “[..] vontade de aprender inglês” (UES 1.6.1). Ou seja, nesses casos, o que está em jogo é a própria pluralidade linguística. Surge, portanto, o dilema para o(a)s docentes: devo me ater aos anseios do(a)s estudantes e oferecer a ele(a)s o que vieram buscar? Ou acionar minha responsabilidade enquanto docente que deseja propiciar à/ao aprendiz a possibilidade de ampliar seu raio de ação no mundo?

Minha defesa vai no sentido de explorar ambas as perspectivas. Há espaço, necessidade e interesse para a instrumentalidade do ensino estrutural, como mostram os dados. Por outro lado, a meu ver, a reestruturação interna sobre a qual tratam Leffa e Irala (2014), no sentido de propiciar a sensibilização de que a língua se configura um instrumento de prática social com potencial para promover mudanças deve permear o rol de objetivos do(a) professor(a) de línguas. Pois, ainda que haja discrepâncias entre as formas como docentes e aprendizes atribuem sentido ao projeto, cabe ao/à professor(a) assumir seu papel de educador(a) linguístico(a) que explora de diversas formas o potencial plural das línguas estrangeiras.

3.2 O fomento de uma postura plurilíngue na percepção dos participantes do projeto Adolescentes Políglotas

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi investigar em que medida o projeto AP pode ensejar uma postura plurilíngue em seus/suas participantes, postura essa aqui concebida como a atitude de reconhecer, se abrir para e acolher a diversidade e variação linguístico-culturais. Considerando o projeto AP como uma combinação de elementos que englobam o grupo de professores, o(a)s estudantes, o material didático adotado e a equipe de coordenação que articula essa combinação, procurei atender ao referido objetivo específico por meio da análise das respostas fornecidas pelo(a)s estudantes participantes nos questionários e pelo(a)s professores, idealizadora e coordenadora do projeto durante as entrevistas semiestruturadas, haja vista que essas respostas trazem a perspectiva do referido grupo no que concerne às práticas pedagógicas almeçadas e realizadas no curso. Vale lembrar que, conforme já sinalizado, o material didático do curso também subsidiou as análises que procuraram

compreender como o projeto pode ensejar uma postura plurilíngue em seus participantes, o que será apresentado na subseção 3.4.

Para a análise da perspectiva do(a)s participantes, foi realizada a ATD dos textos gerados a partir das entrevistas e respostas aos questionários das atividades assíncronas, etapa que está registrada na presente subseção. A seguir, introduzo a análise da postura plurilíngue na perspectiva do(a)s participantes do projeto AP com a apresentação do parágrafo-síntese elaborado para orientar a discussão.

A postura plurilíngue dentro do projeto AP é percebida por alguns/algumas participantes enquanto contato com mais de uma língua, enquanto para outro(a)s ela é vista como abertura para a diversidade, seja essa diversidade linguística ou cultural ou, de forma mais condizente com a concepção teórica aqui adotada, linguístico-cultural. Há também quem perceba a postura plurilíngue enquanto uma forma de se combater a glotofobia, compreendida como o preconceito em função da língua, sotaque ou variedade linguística. A postura plurilíngue é concebida, ainda, enquanto uma forma de resistência à hegemonia linguístico-cultural de alguns países ou grupos sociais, resistência essa que pode ser promovida por meio de uma prática pedagógica que a leve em consideração. Nessa mesma linha, o material didático do projeto AP é visto como fomentador de uma postura plurilíngue, nesse caso, reconhecida enquanto abertura para a diversidade.

A primeira concepção de postura plurilíngue que compartilho é aquela percebida como contato com diversas línguas. A professora P2, por exemplo, ao ser indagada sobre o que compreende por uma postura plurilíngue declara que identifica na proposta do projeto AP “[...] a postura plurilíngue por ter mais de uma língua, né, ter o espanhol, o francês e o inglês” (UES 5.P2.5a). Ou seja, para ela, a noção está relacionada à oferta de três línguas no curso. A mesma compreensão é demonstrada pela professora P5, que afirma que “sobre uma postura plurilíngue, eu entendo que os conceitos, diversos conceitos que foram apresentados, os alunos, eles tiveram a oportunidade de conhecê-los em diversos idiomas, em diversas línguas” (UES 6.P5.4a). Assim como no caso da professora P2, a professora P5 também faz uma associação entre o conceito e o que ela percebe como uma postura plurilíngue dentro do projeto AP, que seria, no caso, o contato com diversas línguas.

Cabe aqui a reflexão se o mero contato com mais de uma língua se configura, efetivamente, uma postura plurilíngue. Apesar de encontrar semelhante compreensão na literatura, como no caso de Ferreira dos Anjos (2018), que interpretou como uma postura plurilíngue a oferta de uma matriz curricular contendo mais de uma língua, acredito que tal concepção vai muito além do simples contato ou da mera oferta de variadas línguas em um

curso. Resgatando a concepção de postura plurilíngue que compõe o arcabouço teórico desta pesquisa, tecida a partir da mobilização de múltiplas perspectivas teóricas, a concebo como a atitude de reconhecer, se abrir para e acolher a diversidade e variação linguístico-culturais da sociedade. Ou seja, no meu entendimento, o contato com mais de uma língua é algo que precede a adoção de uma postura plurilíngue, mas não necessariamente a faz emergir.

Outro entendimento sobre o referido aspecto é que “[...] a postura plurilíngue ela tem muito a ver com a abertura para a diversidade” (UES 3.I.3c). Ao ser questionada sobre sua compreensão com respeito à postura plurilíngue dentro do AP, essa foi a resposta de sua idealizadora, que a complementou justificando que “[...] isso vai ao encontro de uma demanda atual que é entender a diversidade, que não é único, que não é uma história única e verdadeira [...]” (UES 3.I.3e). Nessa mesma vertente, o professor P1 também demonstra a percepção de que é preciso ampliar o olhar para evitar essa **história única**, como ele afirma na UES 5.P1.5a:

[...] eu sempre falo assim: vamos falar o francês e lá na França é assim... só que depois eu me corrijo: - Não, nos países francófonos é assim, que o francês tem em vários países, né? Então não é só na França. Então essa pluri, esse sentido plurilíngue, do próprio francês mesmo, tem o francês que é da França, mas o francês que é lá da África.

Isso aponta para a relação entre postura plurilíngue e criticidade dentro do projeto, pois o **não único** remete a uma “[...] perspectiva de olhares diferentes para tópicos semelhantes” (UES 4.C.6), que é parte da percepção de criticidade demonstrada pela coordenadora com relação ao projeto. Ou seja, na perspectiva do(a)s docentes participantes do projeto AP, tanto a postura plurilíngue como a criticidade são concebidas, no contexto investigado, enquanto abertura para a diversidade. Uma abertura que representa, a meu ver, o despertar para as nuances do mundo, sejam elas linguísticas, culturais, ou de que ordem for.

Nessa mesma linha, a postura plurilíngue é identificada no projeto enquanto forma de se combater a glotofobia, que, conforme anteriormente apresentada, pode ser definida como “repúdio, aversão ou desprezo por pessoas ou grupos sociais em razão de sua língua, variedade linguística ou sotaque” (Academia Brasileira de Letras, 2023, s/p). Tal concepção pode ser identificada no relato da professora P3, que ao expor sua percepção com relação à postura plurilíngue no contexto do projeto AP, declara que

[...] é assim, perceber a diversidade das línguas, né, e parar também com esse negócio de preconceito linguístico, eu não suporto alguém falar que o sotaque de tal país é mais bonito que o outro, e tal, que daquele jeito fala errado. É falar assim, que é tudo igualitário, naquele tal país aquilo faz sentido, naquela tal língua aquilo faz sentido, sabe? (UES 5.P3.9a)

É possível notar o entendimento da professora no que diz respeito a uma postura plurilíngue, aqui compreendida como a percepção da diversidade das línguas e consideração das particularidades contextuais. Ela não se refere explicitamente à identificação dessa postura no projeto AP, mas o seu posicionamento sinaliza uma prática pedagógica que possivelmente leve em consideração a diversidade e variação linguísticas.

Ainda com relação à prática pedagógica do(a)s docentes, alguns relatos dos professores P1 e P2, em resposta ao questionamento sobre a postura plurilíngue no projeto AP, deixam transparecer uma prática que procura resistir à hegemonia linguístico-cultural de alguns países, como é possível perceber no relato da professora P2 na UES 5.P2.5e, na qual ela alega que procura “[...] mostrar que o inglês não é o mais importante, ensinar pra eles o respeito, que as outras línguas, os outros países também são importantes, também têm a cultura deles”. Ela ilustra esse posicionamento afirmando que a postura plurilíngue dentro do projeto

[...] é nesse sentido mesmo, da gente tentar mostrar como um todo, sabe, não focar num lugar só, não focar só no inglês, [...] tanto que sempre que a gente vai falar alguma coisa, a gente tenta colocar o francês e o espanhol antes, e o inglês por último (UES 5.P2.5c).

Cabe aqui a importante reflexão de que o francês e o espanhol também se originam de países colonizadores e, portanto, podem igualmente caracterizar a hegemonia linguístico-cultural representada pelo inglês. Contudo, o que aparenta estar em foco no argumento da professora é a questão hierárquica. Ao procurar não privilegiar o inglês enquanto primeira e mais importante língua a ser abordada, procura-se marcar uma posição de respeito à diversidade, ou em outras palavras, levar o(a)s aprendizes a refletirem que todos os outros povos e países “também têm a cultura deles”. Ainda assim, considerando o caráter plurilíngue, faz-se mister ressaltar que esses outros países que têm suas próprias culturas não se restringem aos hispanófonos, francófonos ou anglófonos.

Pode-se dizer que a escolha das línguas abordadas no curso AP também se configura uma escolha política, ainda que a idealizadora do curso justifique essa escolha em função da disponibilidade de recursos humanos para atuar no projeto, haja vista que a unidade de ensino ao qual o projeto se vincula (ILEEL/UFU) oferece licenciaturas com habilitação nas três línguas em foco, além da LIBRAS. É, portanto, uma escolha política que talvez preceda a idealização do curso de extensão. Por que são esses e não outros os idiomas vinculados às licenciaturas ofertadas no instituto supracitado? Além disso, questiona-se a razão de a LIBRAS não fazer parte do rol de línguas ofertadas no projeto AP, uma vez que compõe uma das licenciaturas oferecidas pelo ILEEL. São muitos os fatores que influenciam a configuração de um curso de

extensão como o enfocado nesta pesquisa, pois apesar de a professora P2 reconhecer no projeto uma proposta de resistência à hegemonia linguístico-cultural do inglês, que, a meu ver, de fato acontece, há muitas outras relações de poder em jogo nas diversas escolhas que são feitas nas variadas instâncias que compõem ou influenciam o projeto AP.

Ademais, não é somente a diversidade linguística que é destacada pelo(a)s participantes, mas também a variedade linguística. O(a)s docentes demonstram a preocupação de mostrar aos/às estudantes que não se trata de algo único, como é possível perceber no excerto a seguir, retirado da UES 5.P1.5a, identificada na fala do professor P1: “[...] nos países francófonos é assim, que o francês tem em vários países, né? Então não é só na França”.

Nesse mesmo sentido, a professora P2 ressalta a importância de se “olhar pro inglês e saber que o inglês não é só o inglês da Inglaterra, que tem outros lugares, e quando alguém vier e tentar impor alguma coisa, eles saberem se posicionar, falar, porque conhecem” (UES 5.P2.9). Ao manifestar sua preocupação com a capacidade de seus estudantes de se posicionarem, a professora P2 demonstra sua concepção de uma visão crítica. Mais uma vez, os relatos do(a)s professores bolsistas apontam para a relação entre a criticidade e a postura plurilíngue e é preciso reiterar que a interseção que observo entre tais aspectos reside justamente no reconhecimento da diversidade, que no caso é o inglês “de outros lugares”, cuja constatação pode, segundo a professora P2, empoderar o/a aprendiz e o/a levar a tomar um posicionamento informado, sem aceitar imposições.

Com relação ao material didático utilizado, a idealizadora e a coordenadora do projeto AP atribuem a ele um importante papel para a promoção da diversidade linguístico-cultural, o que, a meu ver, converge na promoção de uma postura plurilíngue. A idealizadora do curso menciona uma atividade da apostila que consiste em um vídeo (Souza *et al.*, 2021, p. 71), o qual retrata estudantes em uma escola francesa que são convidado(a)s a levar para a sala de aula objetos provenientes de seus países de origem. Segundo ela, tal atividade pode levar o(a)s estudantes a pensarem “[...] nossa, não, quem mora na França não é só de nacionalidade francesa” (UES 3.I.7a), desencadeando uma reflexão que amplia horizontes. A meu ver, tal reflexão pode levá-lo(a)s a fazer uma comparação com a situação vivida em seus próprios contextos e a pensar a respeito da questão dos migrantes e refugiados em nosso entorno. A coordenadora do projeto, por sua vez, afirma que o material didático promove a diversidade e justifica dizendo que

[...] a gente buscou sempre trazer usuários das línguas que de preferência não fossem *mainstream*, né? Por exemplo, uma ETA³⁰ que participou [do Proint], ela tinha aquele reconhecimento que ela era jamaicana-americana, né? Então a gente colocou lá um quadrinho lá falando um pouco da Jamaica no material didático (UES 4.C.3a).

A coordenadora acrescenta ainda, como identificado na UES 4.C.3b, que “[...] há outras atividades lá bem interessantes no material que trazem outros olhares. [...] Os estudantes começam a ver que tem coisas diferentes. Começam a reconhecer ali”. Na valorização de “outros olhares”, nesse caso representados pelos povos de países não hegemônicos, conforme destacado na UES 4.C.3a, é possível identificar a percepção da importância atribuída no material didático a todas as línguas e culturas, assim como a todos aqueles que as compõem. Ou seja, há a percepção pela idealizadora e coordenadora do curso do fomento de uma postura plurilíngue no material didático do projeto AP. Contudo, é preciso avaliar se esse fomento está exclusivamente no nível da percepção, ou se, de alguma forma, se concretiza no dia a dia do curso. Ele, de fato, acontece, ou se trata, predominantemente, de idealização da coordenação do projeto? Essa discussão será aprofundada na seção 3.4, quando procuro identificar e discutir elementos do material didático do curso que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade do(a)s adolescentes participantes.

Esta subseção apontou em que medida o projeto parece ensinar uma postura plurilíngue, na perspectiva de seus participantes. Nesse sentido, foram identificadas as seguintes concepções do referido aspecto nas declarações do(s) participantes: contato com mais de uma língua, abertura para a diversidade, uma forma de se combater a glotofobia e uma forma de resistência à hegemonia linguístico-cultural de alguns países ou grupos sociais. Considero pertinente também trazer para este ponto da análise dos dados a discussão sobre as concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes do projeto AP, incluindo as dos estudantes, em função da relação identificada entre tais concepções e a noção de postura plurilíngue. A subseção a seguir apresentará de que forma foi desenvolvida tal associação.

3.2.1 Concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes e a postura plurilíngue

As UES que me permitiram realizar a presente análise, são, predominantemente, provenientes das respostas dos estudantes à atividade assíncrona da semana 14, na qual lhes foi pedido para descreverem o que pensavam a respeito da fala de uma personagem fictícia,

³⁰ English Teaching Assistant – bolsista da fundação Fullbright que atuou no ILEEL durante 9 meses como assistente no ensino de inglês.

representada por um haitiano conversando em português com um brasileiro dentro de um ônibus. Propositadamente, inseri alguns erros de concordância verbal, alguns fonemas equivocadamente pronunciados e mistura de português e francês na fala da personagem, de modo a investigar qual seria a percepção dos estudantes face a esse discurso. A seguir, apresento o parágrafo-síntese que elaborei para subsidiar essa reflexão.

Os dados mostram duas noções antagônicas de língua, sendo uma de língua enquanto norma, na qual as concepções de **certo** e **errado** fornecem pistas de que, aparentemente, há uma busca por um modelo de língua baseado no ideal do falante nativo. Por outro lado, percebe-se uma outra perspectiva, pela qual a língua e a aprendizagem de línguas são concebidas contemplando os erros como parte do processo de aprendizagem de um novo idioma.

Alguns estudantes demonstraram, por meio de suas interpretações da atividade proposta, compreender a língua enquanto norma, ou regida por uma normatividade. A estudante 24, por exemplo, avalia a fala do haitiano como “errada e confusa” (UES 2.24.2), e acrescenta sugerindo que “ele podia melhorar treinando com alguém nativo” (UES 2.24.3). O mesmo impacto negativo é percebido na afirmação do estudante 32, que declara achar a fala do haitiano “um pouco agonizante” (UES 2.32.3). Já a estudante 16, ao ser questionada se ela acredita que sua participação no curso AP a faz olhar para esses “errinhos de português” e para essa mistura de línguas do haitiano Rony de maneira diferente, responde afirmativamente e justifica com a seguinte declaração: “aprendi um pouco mais sobre as línguas e tenho mais noção do que está errado” (UES 2.16.4).

Nota-se, portanto, a preocupação com o certo e o errado e com um modelo de língua ideal que serve como parâmetro, o qual o falante nativo domina e seus aprendizes almejam. A língua é compreendida enquanto um sistema regido por uma normatividade, cujo funcionamento o aprendiz procura dominar. Nessa lógica, o lócus de enunciação não me parece ser observado, e a diversidade linguística, aparentemente, desconsiderada. Identifico, portanto, uma perspectiva monolíngue nessa forma de compreender língua, que prevê a busca por um modelo ideal, padronizado, e, portanto, sem **erros**.

Em contrapartida, um outro grupo de estudantes e a idealizadora do curso demonstram uma compreensão de língua e de aprendizagem de línguas que aponta para uma perspectiva oposta, a saber, uma que contempla os erros como parte do processo de aprendizagem. Em resposta à mesma questão mencionada no parágrafo anterior, isto é, se eles acreditam que a participação no curso AP os faz olhar para os “errinhos de português” e para a mistura de línguas do haitiano de maneira diferente, os estudantes se manifestaram afirmativamente, como na UES 2.7.4, na qual a estudante 7 declara que ela percebeu que os erros “[...] são mais comuns do que

pensamos, visto que com o aprendizado de várias línguas notei que eu mesma pratico a mesma coisa”. Nessa mesma linha, o estudante 20 argumenta que “[...] quando aprendemos um novo idioma, precisamos nos familiarizar com a língua, e como Rony ainda está aprendendo, é normal cometer esses erros” (UES 2.20.4). A estudante 17, na UES 2.17.4, afirma que agora ela entende que é difícil aprender sem errar nada. Ou seja, identificamos a percepção dos erros como parte do processo de aprendizagem de uma ou mais línguas, o que me leva a depreender que, para esse(a)s estudantes, parece haver uma maior flexibilização quanto à norma linguística padrão, flexibilização essa que abre espaço para o respeito à variação linguística. Aparentemente, para esse(a)s participantes, a língua está sujeita a variações e/ou mesmo equívocos, que estão relacionados a questões locais, contextuais.

Nesse ponto, me questiono se essa compreensão do(a)s estudantes poderia ser atribuída à participação dele(a)s no curso, particularmente a partir da proposta do material didático e da abordagem de ensino do(a)s professores, ou se tal visão estaria mais relacionada a crenças já trazidas de experiências anteriores ao curso AP. Confesso que tenho dificuldade para responder a esse questionamento por falta de dados que me permitam fazer suposições adequadamente fundamentadas, mas recorro a uma situação registrada em minhas notas de campo, observada durante a aula do dia 30 de junho de 2022, quando a estudante 13 comenta ter dificuldade para pronunciar o encontro consonantal ‘tr’ em francês. Nesse momento, o professor P1 se manifesta dizendo que essa dificuldade é comum, e que inclusive ele a sentiu inicialmente. Ele complementa sua fala aconselhando-a a não se preocupar com aquilo, porque cada pessoa tem uma maneira diferente de falar, nos diversos países, e que ela deveria somente fazer o melhor possível e não se preocupar. Percebo, nessa situação, a tentativa do professor P1 de encorajar a postura plurilíngue da aluna 13, procurando mostrar a ela que erros são comuns e fazem parte do processo de aprendizagem, e que não há a necessidade de uma excessiva preocupação em buscar uma língua idealizada, inatingível, situada numa perspectiva monolíngue.

Contudo, é preciso fazer a ressalva de que não identifiquei outras ocasiões em que algo semelhante tenha acontecido, e, portanto, não creio ser possível afirmar que a promoção de uma postura plurilíngue de fato permeie os objetivos estabelecidos pelo(a)s docentes no dia a dia do curso, para além do que é observado na proposta pedagógica inicial do projeto.

A mesma concepção de língua e aprendizagem de línguas – a que contempla os erros como parte do processo – pode ser observada também nas declarações da idealizadora do curso, a qual defende a importância de se “[...] explorar diferentes línguas, em que eu vou cometer mais erros, eu vou expor mais a minha face” (UES 3.I.3b). E, nesse sentido, complementa

sugerindo que “[...] você aceita desafios de outras línguas, mas você não se impõe a necessidade de ser o melhor ou parecer ter uma outra identidade” (UES 3.I.3d).

A partir das declarações da idealizadora e das interpretações dos estudantes, relaciono essa noção de língua e aprendizagem de línguas – uma que contempla os erros como parte do processo, “expondo mais a minha face” – com a concepção de postura plurilíngue. É possível notar que a língua é percebida sujeita a variações e, até mesmo, equívocos e que, portanto, não há a imposição de um modelo padrão, ou a busca por uma “outra identidade”, aqui relacionada ao ideal de um falante nativo, mas o desafio de “explorar outras línguas”, isto é, abrir-se para a diversidade linguística, conforme pressupõe a noção de uma postura plurilíngue.

Questiono, no entanto, se a referida “exposição da face” não incomoda, de fato. Em uma sociedade que seleciona seus/suas ingressantes no ensino superior por intermédio de testes padronizados, nos quais a norma linguística padrão impera, acredito ser desafiador para o/a estudante se convencer de que a referida diversidade linguístico-cultural que pode expandir perspectivas e na qual prevalece a natureza parcial do conhecimento linguístico, realmente, o/a beneficie quando ele/ela estiver prestando uma prova do ENEM ou do vestibular de alguma universidade. É inegável a influência e poder do capitalismo, pois conforme argumenta Menezes de Souza (2019), há uma norma neoliberalista que estimula a competitividade, e que move a maioria dos pais de nosso(a)s estudantes a quererem que ele(a)s estudem inglês desde a infância e, acrescento, em detrimento a outras línguas.

Essa perspectiva utilitarista predomina porque os referidos exames, visando a uma vaga na universidade, e à possibilidade de um futuro melhor a curto e médio prazos são cenários mais reais e imediatos para esse(a)s adolescentes (e seus pais) do que a exploração de nosso vasto mundo e das diversas línguas, culturas e pessoas que o constituem. Nesse ponto, faço meu mea-culpa a partir de um outro lócus de enunciação – o de mãe – e constato que, no meu contexto pessoal, meus três filhos estudam uma única língua estrangeira – aquela que, segundo Menezes de Souza (2019), 90% dos pais querem que seus filhos estudem. Reconheço que somos seres conflituosos por natureza e que a contradição nos constitui, mas trago essa autorreflexão para alertar a pesquisadora que sou que não cabe a mim fazer julgamentos sobre as escolhas de A ou B, mas problematizar as razões que as incitam e suas implicações. Na minha percepção, se o mercado de trabalho continuar sendo o determinante exclusivo das escolhas educacionais e pedagógicas que fazemos, nosso(a)s estudantes perderão a oportunidade de desenvolver o “[...] senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças” (Menezes de Souza, 2019, p. 256). Dessa forma, toda a sociedade sai perdendo.

A seguir, ainda a partir da perspectiva do(a)s participantes do curso, exploro de que maneira o projeto Adolescentes Políglotas pode fomentar a criticidade de seus aprendizes adolescentes.

3.3 O fomento da criticidade na percepção dos participantes do projeto Adolescentes Políglotas

Como terceiro objetivo específico desta pesquisa, me propus a analisar de que maneira o projeto AP pode fomentar a criticidade de seus participantes. Antes de prosseguir, creio ser importante reiterar que a concepção de criticidade que norteou a presente análise parte da noção de LC, enquanto um processo que busca contribuir para o desenvolvimento de um leitor crítico do mundo, sendo leitor crítico aqui compreendido como alguém que procura observar o outro, analisá-lo, se posicionar identificando congruências e divergências e, a partir disso, usar essa diversidade em favor de uma sociedade mais plural, mais justa e mais humana. A partir dessa noção de LC, construída nas afinidades teóricas que emergiram na elaboração do aporte teórico da pesquisa, cheguei a uma concepção de criticidade que preconiza a observação da diversidade em cada situação e, a partir de um processo reflexivo, a tomada de posição. Essas noções forneceram os parâmetros para as análises que apresento na sequência.

Na presente seção desta tese, analiso a criticidade no projeto AP na percepção de seus participantes, abordada a partir da ATD realizada nos textos gerados por meio dos instrumentos 1 a 6. Cabe aqui a ressalva de se tratar especificamente da percepção dos docentes participantes, haja vista que os dados gerados a partir dos relatos dos adolescentes não revelaram, na minha interpretação, indícios que apontassem para suas compreensões acerca do fomento da criticidade no projeto em foco. Apresento, a seguir, o parágrafo-síntese elaborado durante o processo de categorização dos dados para orientar a discussão sobre a perspectiva dos docentes participantes, no que concerne ao fomento da criticidade no projeto AP.

A criticidade no projeto AP se revelou, nos relatos analisados, sob variadas perspectivas, a saber, abertura para a diversidade, reconhecimento e respeito pelo outro e, ainda, um processo autorreflexivo e de questionamento de verdades. Observa-se, ainda, a relação entre o material didático e a criticidade no projeto AP, uma vez que o material didático, conforme já sinalizado, é apontado pelos participantes como promotor da diversidade, e assim como observado com respeito à postura plurilíngue, a criticidade é também compreendida pelos participantes do projeto enquanto abertura para a diversidade. Além disso, o papel docente é destacado no propiciamento da postura crítica dos estudantes que participam do projeto AP.

Conforme já apresentado na subseção 3.1 e discutido na subseção 3.2, a coordenadora argumenta que, dentro do curso AP, uma questão cultural pode ser abordada a partir de uma discussão sobre variação linguística e levar os estudantes à reflexão a respeito das múltiplas perspectivas possíveis para um mesmo tópico/situação. Para ela, isso caracteriza a criticidade no projeto AP, percepção que pode ser demonstrada na UES 4.C.6, na qual ela argumenta que o estudante

[...] pode ver outras formas de falar aquele inglês e perceber, nossa, mas em certos lugares eu tenho que usar determinadas peças de roupa que são essenciais, que não são essenciais pra mim, mas que são essenciais pra outra comunidade. Então eu acho que a criticidade no Adolescentes Políglotas está aí nessa perspectiva de olhares diferentes para tópicos semelhantes.

A criticidade no projeto AP, na perspectiva de sua coordenadora, se relaciona a um LC que é visto enquanto uma perspectiva educacional (Jordão, 2013) que articula questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e educacionais (Duboc, 2018). Partindo de uma questão linguística – “outras formas de falar aquele inglês” – e abordando uma questão cultural – vestuário – a coordenadora visualiza a possibilidade de ampliar o debate para uma vertente mais política, pois pode levar à reflexão de que algo que parece tão desnecessário, ou até mesmo inconcebível, para uma determinada comunidade, seja essencial para outra.

A professora P2, ao se referir à apresentação de diferentes países que falam uma mesma língua, afirma que “[...] a gente precisa trazer isso pra eles, mostrar outros lugares que fala, acho que isso acaba desenvolvendo neles essa visão crítica, sim” (UES 5.P2.8). Ou seja, ela argumenta em favor de abordar a diversidade linguístico-cultural em sua prática pedagógica, como uma maneira de procurar desenvolver a criticidade de seus estudantes. Em um pensamento análogo, a idealizadora do curso declara acreditar que “[...] a criticidade tem muito a ver com a abertura. Abertura para entender que não é algo único (UES 3.I.8)”. Ao defender a exposição de vários países onde se falam a mesma língua, ou seja, variedades das línguas abordadas, o discurso da professora P2 me remete, uma vez mais, aos preceitos da abordagem plural despertar para as línguas, cujos “[...] efeitos mais visíveis são percebidos no domínio das atitudes e do conhecimento das línguas e variedades de línguas” (Candelier, 2017, p. 169, tradução própria). Percebo que essa associação se dá, aparentemente, de forma inconsciente, haja vista que tais pressupostos teóricos não foram jamais trazidos à tona durante o processo de geração de dados envolvendo os docentes. Houve somente uma ocasião em que

questionei a idealizadora do projeto sobre seu conhecimento a respeito das abordagens plurais, e ela afirmou desconhecê-las até então.

A criticidade é percebida, nessa perspectiva, enquanto abertura para a diversidade, ou seja, se revela como uma apresentação ao aprendiz das diversas possibilidades existentes dentro de um mundo plural, nos moldes de diversidade de Janks *et al.* (2014), ao se referir à parcialidade dos textos e às visões de mundo particulares apresentadas por eles. Nesse sentido, aponta-se para o desenvolvimento da capacidade de identificar as possibilidades e os posicionamentos inerentes a elas, e a partir daí, encoraja o aprendiz à reflexão que pode levar a um posicionamento mais informado e crítico.

O professor P1 manifesta sua compreensão de criticidade enquanto reconhecimento e respeito pelo outro, conforme atesta a UES 5.P1.9b, na qual ele afirma: “[...] eu acho que nesse sentido de estar desenvolvendo esses valores assim, de aceitar o outro, essa criticidade, de entender o mundo ali, de um jeito mais amplo também”. Ele sugere a criticidade como a compreensão do mundo “de um jeito mais amplo”, ou seja, mais abrangente. O professor complementa a explicação sobre sua concepção de criticidade, aplicando-a ao seu contexto de trabalho, esclarecendo que se trata dessas “[...] questões que a gente pontua mais, né, que a gente consegue ver, né, do feminino, do masculino, lugar de cada um na sociedade, e quando usar, tal, por exemplo, no francês, que a gente tem o código de *politesse* [...]” (UES 5.P1.9c). Ele acrescenta, com um exemplo e uma reflexão, justificando: “[...] assim, eles falam: não, eles têm o *vous* e o *tu*. A gente tem que respeitar isso. [...] E a gente apresentando isso pra eles ali no curso, acho que já amplia pra eles essa visão, assim, de que existe o outro e a gente tem que respeitar o outro, se colocar no lugar do outro, e isso é um pensamento crítico, né” (UES 5.P1.9d).

Mais uma vez, nota-se a relação estabelecida entre criticidade e diversidade. Mas, nesse caso, a diversidade das línguas não é o que levou o professor a perceber a criticidade no curso, mas particularidades da língua estrangeira que ele ensina. Quando ele cita a possibilidade de se explorar questões como “o masculino, o feminino, o lugar de cada um na sociedade”, ou a diferença entre o *vous* e o *tu* e o código de *politesse*, é possível identificar, mais uma vez, a relação entre os aspectos linguísticos e culturais, que é percebida pelo docente como um recurso para a promoção da criticidade dentro do projeto AP, a partir da problematização da diversidade de um mundo que pode ser explorado de “um jeito mais amplo”. Essa proposta de ampliação me remete à criticidade na perspectiva de Janks *et al.* (2014), para quem as diferenças podem ser produtivas, e encontra ressonância ainda nos objetivos almejados pelas

abordagens plurais para o ensino de línguas de efetivamente privilegiar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às línguas e culturas do outro.

Um outro prisma pelo qual a criticidade é concebida no AP é enquanto um processo autorreflexivo e de questionamento de verdades. Essa perspectiva pode ser identificada nas declarações da idealizadora do projeto, que, ao ser indagada sobre sua noção de criticidade, demonstra estabelecer a relação entre experiência e criticidade. Para ela,

[...] você pode pensar em todas as possibilidades, quando você vai fazer, é aí que você tem que estar aberto para repensar suas ideias primeiras, repensar aquilo que você traz consigo como verdade. Então acho que a criticidade é isso, é você estar aberto a questionar as suas próprias verdades (UES 3.I.8b).

Ela afirma acreditar que isso seja a criticidade do AP. É possível observar que, para a docente, esse processo autorreflexivo e de questionamento de verdades é deflagrado pela experiência vivenciada, como ela declara na UES 3.I.8c:

[...] eu acho que isso é a criticidade do Políglotas. É muito mais um viver a experiência e estar aberto a repensar como a gente está vivendo aquela experiência, de uma forma respeitosa, de uma forma ética, de uma forma plural, de uma forma que se abre para a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e do processo de se conhecer a si mesmo e o outro.

Essa afirmação me permite compreender com mais clareza o que a idealizadora do projeto tinha em mente quando propôs como objetivo do AP fomentar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade. Ela defende uma noção de criticidade que consiste em vivenciar uma experiência e, a partir dela, refletir e repensar ideias e concepções. E, ao descrever essa vivência, propõe que ela aconteça “de uma forma plural” e que se abra para o “processo de se conhecer a si mesmo e o outro”. Nesse ponto, me parece clara a relação entre criticidade, postura plurilíngue e diversidade, pois esse “conhecer a si mesmo e o outro” me remete à concepção ressignificada de LC (Menezes de Souza, 2011), segundo a qual eu **construo** o mundo, ao interpretá-lo, e não interpreto um mundo previamente construído. Ou seja, é a constatação de um mundo plural, diverso, que pode e deve ser abordado sob múltiplas perspectivas. Fazendo um paralelo com Jordão (2017, p. 200), que argumenta que “é a leitura que constrói o texto, e não vice-versa”, depreendo a criticidade dentro do projeto AP apontando para olhares que constroem o mundo, e não vice-versa.

Em uma outra perspectiva, o professor P1 reafirma sua percepção de que o projeto AP promova a criticidade, ou “visão crítica”, conforme suas palavras, e ressalta o papel docente nesse fomento. Ele relata se lembrar

[...] da situação de uma matéria que a professora P3 estava dando, que tava tudo no masculino, tudo no masculino, e aí eu falei, gente, mas peraí, vou ficar mais atento a isso também. Percebi, no francês, a maioria das coisas no masculino também. Então como que a gente vai trabalhar isso? Porque a gente tem alunas ali também. Será que elas se sentem representadas ali? (UES 5.P1.8a)

De acordo com minhas notas de campo (instrumento 9 para geração de dados), o professor P1 se refere, nesse excerto, a um vídeo selecionado pela professora P3, que tratava de nacionalidades em língua espanhola, e no qual todos os adjetivos estavam no masculino. O professor denota, portanto, a preocupação com a promoção da criticidade em sua prática pedagógica, ao se atentar ao fato de que uma considerável parte do material selecionado também por ele na língua francesa carrega um viés sexista, levando-o a questionar formas de se trabalhar essa questão com os/as adolescentes. É possível perceber aqui a importância do papel docente na promoção da criticidade, porque, numa situação como essa, por exemplo, em que se identifica um material enviesado, não inclusivo, abre-se uma oportunidade para os docentes explorarem questões como a diversidade, inclusão etc., a partir de uma questão linguística. Mas a iniciativa precisa partir do docente. O fato de haver essa identificação nas duas línguas – que, no caso, são as únicas do curso que possuem a desinência de gênero – potencializa, a meu ver, a oportunidade de promoção da criticidade.

Os dados mostram, ainda, conforme já discutido na subseção 3.2, que o material didático do projeto AP é percebido enquanto um recurso para a promoção da diversidade. Essa percepção é justificada pelo(a)s docentes em função das diferentes perspectivas sob as quais um mesmo conteúdo é abordado no material, o que pode levar ao fomento da criticidade, compreendida, nesse contexto, enquanto abertura para a diversidade. A coordenadora, por exemplo, ao ser questionada se ela percebe que o projeto AP fomenta a visão crítica dos estudantes em relação às línguas faz uma reflexão sobre a forma como o conteúdo do curso é organizado e pondera que “[...] de repente, se alguém bater o olho na apostila vai falar assim: - Nossa, mas aqui só tem nacionalidades, algumas roupas, vocabulário, mas na hora que a gente vê o conjunto, né, a gente vê que tem várias formas de se olhar, né, pro mesmo conteúdo.” (UES 4.C.5a). Ela aponta para o fato de que o mesmo conteúdo apresentado em três idiomas é uma forma de despertar o olhar do(a) estudante para a diversidade, ou em suas palavras, para as “várias formas de se olhar”, corroborando, assim, a relação percebida entre criticidade e diversidade e sinalizando também atitudes que remetem aos princípios do despertar para as línguas, como, por exemplo, o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelo que é diferente (Candelier, 2017).

Finalizo, esta seção, retomando as concepções de criticidade identificadas nas declarações de seus docentes participantes, a saber, abertura para a diversidade, reconhecimento e respeito pelo outro, e processo autorreflexivo e de questionamento de verdades.

A seguir, na seção 3.4, analiso e discuto elementos identificados no material didático do curso que demonstram fomentar uma postura plurilíngue e/ou a criticidade do(a)s estudantes participantes, a partir das matrizes analíticas elaboradas especificamente para esse fim, conforme já descrito na seção 2.5.3 do capítulo que focaliza os aspectos metodológicos desta pesquisa.

3.4 O material didático do curso no fomento de uma postura plurilíngue e/ou da criticidade

Com o intuito de atender ao quarto objetivo específico da pesquisa, isto é, identificar e discutir elementos do material didático do curso (Souza *et al.*, 2021) que apontem para a promoção de uma postura plurilíngue e/ou da criticidade do(a)s adolescentes participantes, apresento a seguir a interpretação e descrição dos dados a partir da análise de atividades selecionadas na apostila.

Cabe aqui a ressalva atinente à forma como foi realizada a análise do material didático, que é algo que percebo como uma limitação de minha pesquisa e que precisa, portanto, ser destacada. As atividades da apostila não foram analisadas durante suas aplicações no curso, mas *a posteriori*. Primeiramente, porque as aulas foram observadas tendo como focos principais a prática do(a)s professore(a)s e a participação do(a)s adolescentes participantes. Em segundo lugar, porque muitas das atividades não eram realizadas durante os encontros síncronos, mas indicadas como atividades a serem realizadas de forma assíncrona pelo(a)s estudantes, haja vista que, durante os encontros síncronos, o(a)s docentes muitas vezes utilizavam materiais complementares que não faziam parte da apostila, como *slides* elaborados por ele(a)s para apresentação de conteúdo, jogos on-line e vídeos não sugeridos no material didático. Por todas essas razões, reconheço que não me ocorreu, naquele momento, articular a análise do material didático com a observação das aulas.

Assim sendo, a presente análise aponta, predominantemente, para o potencial do material didático, e não para o que de fato ele proporciona aos/às adolescentes participantes da edição 2022/01 do curso Adolescentes Políglotas em termos de reflexões que apontem para o desenvolvimento de uma postura plurilíngue e/ou da criticidade. Em outras palavras, a análise do material didático nesta tese explicita a minha percepção enquanto pesquisadora de elementos que sinalizam possibilidades para o fomento de uma postura plurilíngue e/ou da criticidade.

Com vistas, portanto, a identificar e discutir tais elementos, retomo o quadro 8, a seguir, já apresentado na seção 2.5.3, que traz a descrição e localização na apostila das 14 atividades selecionadas para análise, além dos critérios analíticos adotados como parâmetro. Vale lembrar que os critérios 1 a 3 se referem ao fomento de uma postura plurilíngue (quadro 6) e os critérios 4 a 8 à promoção da criticidade (quadro 7), conforme matrizes analíticas anteriormente apresentadas no capítulo que descreve a metodologia desta pesquisa.

Quadro 8 – Atividades da apostila que atendem a pelo menos um critério das matrizes analíticas

Descrição da atividade	Seção da apostila	Página(s) da apostila	Critério(s) observado(s)
Cumprimentos em espanhol, francês e inglês	Introdução da semana	15	1
Tabela com países e nacionalidades	<i>En español</i>	70	7
Atividade da seção <i>Los países! Les pays! Countries!</i> da semana 3	<i>Los países! Les pays! Countries!</i>	36	1, 2
Mapa e informações dos países hispanofalantes	<i>En español</i>	142	1, 2
Pesquisa sobre cinco moedas e seus valores em comparação ao real	Introdução da semana	108	1, 4
Vídeo <i>Cultures of the world</i>	<i>In English</i>	73	1, 2, 3
Minibiografia de Daniel Munduruku	<i>Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?</i>	13	1, 4, 7
Tabela com tempo para decomposição do lixo e perguntas sobre reciclagem e preservação ambiental	En español	89	4,5,6
Vídeo entrevista sobre natureza e atividade sobre gestos cotidianos	En français	91 e 92	4,5,6
Perguntas sobre práticas individuais de reciclagem	In English	93	4,5,6
Vídeo <i>Nos origines</i> e atividades	En français	71 e 72	1,2,4,7
Texto sobre profissões predominantes para determinados gêneros	En español	152	4,5,6,7, 8
Movimento <i>Slow Food</i>	<i>Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?</i>	107	1,4,5,6,8
<i>Kaitiakitanga</i> (filosofia Maori)	<i>Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?</i>	96	1,2,3,4,5,6,7,8

Fonte: a autora

Conforme mostra o quadro 8, o número de atividades que atendem ao aspecto 1 da matriz relacionada à promoção de uma postura plurilíngue chama a atenção, à primeira vista, em comparação aos demais aspectos. O propiciamento de oportunidades para a identificação de uma variedade de línguas/culturas é o aspecto mais observado nas atividades da apostila. Por

sua vez, há poucas atividades que parecem estimular o desejo de conhecer ou que levam o/a estudante a se posicionar favoravelmente às diversas línguas/culturas e suas variantes (critérios 2 e 3). O que esses dados demonstram, na minha perspectiva, é que a maioria das atividades do material didático em foco apresentam uma variedade de línguas e culturas, mas não necessariamente estimulam o desejo do(a) estudante de conhecê-las e, conseqüentemente, tampouco promovem o posicionamento favorável desse(a) estudante a essa variedade. Isso não significa, contudo, que esses aspectos não sejam observados no curso Adolescentes Políglotas, mas que não, necessariamente, na apostila utilizada como material de apoio do curso.

Ainda de acordo com o quadro 8, o número de atividades que atendem aos critérios 4 e 5 da matriz, que diz respeito ao fomento da criticidade, se destacam, quando comparados aos demais critérios observados. A articulação de questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e educacionais e a construção de sentidos a partir do acionamento da visão de mundo do/a estudante são os aspectos concernentes à criticidade mais identificados na análise das atividades da apostila. Por outro lado, temos um número um pouco menor de atividades que atendem aos aspectos 6 e 7, que tratam, respectivamente, do estímulo à problematização dos sentidos construídos e do reconhecimento da diversidade nas situações apresentadas. Finalmente, a partir de minha perspectiva de análise, percebo poucas atividades que estimulam o/a estudante a tomar uma posição crítica face à diversidade das situações (aspecto 8).

A meu ver, a predominância da identificação dos aspectos 4 e 5 em detrimento aos aspectos 6,7 e 8 nas atividades da apostila, no que tange à promoção da criticidade no material didático do curso, parece revelar uma tendência a se evitar conflitos. Ao que parece, o material tem uma predominância de atividades que articulam questões linguísticas e políticas ou estimulam o acionamento da visão de mundo dos estudantes, sem, contudo, incentivá-los a problematizar os sentidos construídos nesses processos, ou se posicionarem diante da diversidade. Isto é, não parece haver um grande incentivo ao protagonismo crítico dos estudantes.

Essas e outras questões observadas durante a análise do material didático são apresentadas e discutidas nas seções subsequentes, as quais trazem as atividades analisadas reunidas em três grupos, a saber: (1) atividades que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue no(a) adolescente participante do curso, (2) atividades que sinalizam o fomento da criticidade do(a) adolescente e (3) atividades que sinalizam ambos os aspectos. A partir da análise e discussão das atividades, procurei identificar elementos subjacentes ao fomento dos aspectos abordados nos três grupos de atividades, de modo a contribuir para a compreensão de

como o projeto AP pode fomentar uma postura plurilíngue e a relação entre essa postura e a promoção da criticidade dos adolescentes participantes.

3.4.1 Atividades do material didático e o fomento de uma postura plurilíngue

Conforme já descrito na seção que aborda os aspectos metodológicos desta tese, a seção introdutória de cada semana da apostila é composta de duas a cinco atividades que apresentam o conteúdo nas três línguas, numa abordagem contrastiva. Na minha concepção, todas as atividades que compõem a referida seção oportunizam um trabalho que visa ao reconhecimento da diversidade e variação linguístico-culturais, ou seja, apontam para um primeiro passo em direção ao fomento de uma postura plurilíngue. Isso se dá pelo fato de se tratar de atividades que apresentam o conteúdo trabalhado nas três línguas, simultaneamente, conforme mostra o exemplo na figura 21, a seguir.

Figura 21 – Atividade introdutória da semana 2 da apostila

Parabéns por completar as tarefas com os números! Agora vamos aprender a dizer OI!

	EN ESPAÑOL	EN FRANÇAIS	IN ENGLISH
	¡Hola!	Salut! Coucou!	Hi! Hello!
Mañana/ Le Matin/Morning	¡Buenos días!	Bonjour!	Good morning!
Tarde/ L'après-midi/Afternoon	¡Buenas tardes!	Bonjour!	Good afternoon!
Noche/La Nuit/Night	¡Buenas noches!	Bonsoir! Bonne nuit!	Good evening! Good night!

* Tanto no francês como no inglês, há uma expressão utilizada para quando você vai desejar uma boa noite de sono a alguém: Bonne nuit! e Good night!

Agora é a sua vez de escrever 3 frases, cumprimentando e informando sua idade. Observe o exemplo da Lisa Simpson e escreva frases em espanhol, em francês e em inglês sobre você, alterando a informação que está sublinhada.



Hola! Soy Lisa. Tengo ocho años _____

Salut! Je suis Lisa. J'ai huit ans. _____

Hi! I am Lisa. I am eight years old. _____

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 15)

Na atividade apresentada na figura 21, são introduzidas, em um quadro único, formas de cumprimento em espanhol, francês e inglês, de maneira que se tenha uma visão geral de algumas formas de se cumprimentar nas três línguas para, então, usá-las na segunda parte do

exercício, na qual o/a estudante deverá se apresentar nos três idiomas. Além disso, a atividade destaca a existência de expressões em francês e inglês – *Bonne nuit* e *Good night*, respectivamente – que são utilizadas, especificamente, para momentos de despedida, ou conforme é mostrado na apostila, “para quando você vai desejar uma boa noite de sono a alguém” (Souza *et al.*, 2021, p. 15).

É possível observar que a atividade analisada proporciona à/ao estudante a oportunidade de identificar uma variedade de línguas/culturas, assim como suas variantes. Na minha perspectiva, a abordagem contrastiva da atividade pode estimular a percepção do(a) aprendiz para as semelhanças e diferenças entre as línguas, levando-o(a) a perceber a diversidade linguístico-cultural existente. Ao se pensar que existem, nas línguas estrangeiras focalizadas, expressões específicas para determinados fins que não são observados em nossa língua materna, isso pode, a meu ver, reforçar a percepção de que as línguas são diferentes e múltiplas. Assim, é possível identificar princípios de uma abordagem plural de ensino de línguas no material didático, mais especificamente, a abordagem despertar para as línguas (Candelier, 2017), a qual visa a ampliação do conhecimento a respeito da existência de uma variedade de línguas. Diante dessa compreensão, vislumbro ainda a sensibilização a respeito da diversidade dos usuários das respectivas línguas – a possibilidade de se promover a ideia de que vivemos em um mundo diverso, com línguas e pensamentos diferentes dos nossos, e que carecem ser respeitados. Isso remete a uma potencial mudança de postura, corroborando o apontamento de Candelier (2017), ao argumentar que os efeitos mais visíveis da adoção das abordagens plurais, em particular do despertar para as línguas, podem ser sentidos na esfera das atitudes.

Outra atividade na qual é possível identificar elementos que apontam para o ensino de uma postura plurilíngue é aquela trazida na seção *En Español* da semana 14, a qual retrata um mapa indicando uma lista de países latino-americanos nos quais a língua espanhola é falada. O/a estudante deve observar o mapa e selecionar um país sobre o qual acrescentará as informações pesquisadas, conforme mostra a figura 22.

Figura 22 – Atividade da página 142 da semana 14 da apostila

Actividad 1
Mira algunos países que hablan español:



1) Elija uno de estos países y escriba:

Población: _____

Moneda: _____

Capital: _____

Color de la bandera: _____

Nombre del himno nacional: _____

Lenguas habladas: _____

2) ¿Cuál de estos países te gustaría conocer?

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 142)

Na minha perspectiva, a atividade proporciona ao/à estudante a oportunidade de identificar uma variedade de línguas/culturas, aqui retratada por variações de uma única língua – espanhol – e suas respectivas culturas. Parar para refletir que dezoito países somente na América Latina falam essa língua reforça a noção de que não existe somente o espanhol da Espanha, e que almejar um ideal de falante nativo é algo inconcebível, até porque esse nativo está longe de ser único; ao contrário, é muito diverso. Acredito que a pesquisa para a coleta de informações sobre um país e a escolha de um que o/a estudante gostaria de conhecer podem, ainda, estimular seu desejo e despertar seu interesse para conhecer várias línguas/culturas e suas variantes. Esse desejo é também apontado por Candelier (2017) como sendo uma das finalidades da abordagem despertar para as línguas, a qual, mais uma vez, identifico no material analisado, apesar de os relatos da idealizadora do curso sinalizarem não ter havido essa intenção, justificando que ela e o(a)s demais autore(a)s do material didático não tinham

conhecimento a respeito da referida abordagem plural, quando da elaboração da apostila do curso.

A próxima atividade analisada se trata da primeira ocorrência da seção *Los países! Les pays! Countries!* na apostila, localizada na semana 3 e retratada na figura 23, a seguir.

Figura 23 - Atividade da página 36 da semana 3 da apostila

LOS PAÍSES! LES PAYS! COUNTRIES!

Você completou a Missão 1 e vai ter a oportunidade de conhecer estudantes internacionais que estão ou já estiveram na UFU. Abaixo você conhecerá os estudantes e poderá ler algumas informações básicas dos países que eles vão apresentar para você*. Eles gravaram vídeos contando sobre suas vidas e sobre os países! Os *links* serão disponibilizados para que você possa assisti-los.

 <p>Ivonne Araceli Garcia Silva</p> <p>País de origem: MÉXICO | Idioma: ESPANHOL</p> <p>Curso: MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO</p> <p>Programa: DEA</p> <p>UFU | ORI</p>	<p>PAÍS: Estados Unidos Mexicanos TIPO DE GOVERNO: República de estados federados CAPITAL: Cidade do México POPULAÇÃO: 125,959,205 LÍNGUA OFICIAL: Espanhol MOEDA: Peso ÁREA: 1,964,375 km²</p>
 <p>Grégory Jeantil</p> <p>País de origem: HAITI | Idioma: FRANCÊS</p> <p>Curso: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>Programa: P.L.E. - UFU</p> <p>UFU | ORI</p>	<p>PAÍS: Haiti TIPO DE GOVERNO: República. CAPITAL: Port-au-Prince. POPULAÇÃO: 10,788,440. LÍNGUA OFICIAL: French, Creole. MOEDA: Gourde. ÁREA: 27,750 km²</p>
 <p>Gautam Ramesh</p> <p>País de origem: EUA | Idioma: INGLÊS</p> <p>Curso: ENGLISH TEACHING ASSISTANT</p> <p>Programa: FULBRIGHT - UFU</p> <p>UFU | ORI</p>	<p>PAÍS: Índia TIPO DE GOVERNO: República. CAPITAL: New Delhi. POPULAÇÃO: 1,296,834,042. OFFICIAL LANGUAGES: Várias, inclusive Hindi e Inglês MOEDA: Rupee. ÁREA: 3,287,590 km²</p>

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p.36)

Como pode ser observado na figura 23, a seção é formada por três imagens que simulam cartões estudantis e contêm informações sobre três estudantes internacionais que estavam estudando ou já haviam estudado na UFU e seus respectivos países de origem. Essa página funciona como um cartão de visitas para os vídeos, que podem ser acessados por intermédio de *links* fornecidos na versão digital da apostila, disponível na plataforma *Moodle*. Os vídeos, gravados por esses mesmos estudantes, acrescentam informações sobre seus países e suas rotinas, de acordo com um roteiro fornecido pela coordenação do projeto AP. Na edição 2022/01 do projeto, na qual realizei minha pesquisa, a abordagem do(a)s docentes com relação a essa atividade foi mostrar alguns desses vídeos ao longo do semestre, de acordo com a

respectiva língua ensinada, e fazer oralmente algumas perguntas aos alunos sobre as informações compartilhadas pelo(a)s estudantes internacionais.

Percebo nesse movimento uma forma de oferecer à/ao adolescente a oportunidade de identificar a diversidade e variação linguístico-culturais de nossa sociedade. Os vídeos retratam estudantes de diversos países, como ilustra a figura 23, na qual temos uma estudante hispanófono proveniente do México, um estudante francófono do Haiti e um estudante anglófono de origem indiana, mas que reside nos Estados Unidos, conforme ele conta no vídeo. A diversidade de origens, de línguas faladas e de informações e curiosidades compartilhadas tornam os vídeos um material atrativo ao público adolescente, o que, a meu ver, pode estimular o desejo do(a) estudante de conhecer várias línguas/culturas e suas variantes. Essa diversidade de línguas e culturas é um dos temas abordados nos vídeos pelo(a)s estudantes internacionais, ao responderem sobre quais países conhecem e quais gostariam de conhecer. Alguns mencionam a importância da aprendizagem de línguas e quase todos destacam o fascínio pelo conhecimento de novas culturas e o que isso representa em suas histórias de vida.

Cabe aqui, no entanto, resgatar uma questão levantada na seção 3.1, ao analisar como os participantes atribuem sentido ao projeto AP. A professora P2, na UES 5.P2.5f, menciona esses vídeos da seção *Los países! Les pays! Countries!* e lamenta que eles não estavam sendo trabalhados nos encontros síncronos, em virtude de restrições de tempo. Ressalto, portanto, se tratar da potencialidade do material didático, e não do que efetivamente se concretizou naquela ocasião. A promoção de uma postura plurilíngue no material didático do projeto AP se mostra intrinsecamente vinculada à abordagem do professor e às questões que possam influenciar tal abordagem.

O próximo conjunto de atividades que apresentam elementos que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue está situado na seção *In English* da semana 7 da apostila. Trata-se de um vídeo sucedido por atividades para completar lacunas, ligar elementos e formar sentenças, tendo como componente linguístico central as nacionalidades na língua inglesa, conforme mostra a figura 24, a seguir.

Figura 24 - Atividade da página 73 da semana 7 da apostila

Activity 1: Watch the video <https://www.youtube.com/watch?v=RwSYrsjTiW4> and complete the table with the countries and nationalities mentioned. (Veja o vídeo e complete a tabela com os países e as nacionalidades citadas.)

Countries	Nationalities
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Activity 2: Match the images with the flags, then write sentences as in the model. (Ligue as imagens com as bandeiras, depois escreva sentenças como no modelo.)



Christ the Redeemer





Great Wall of China





Taj Mahal





Chichen-Itza



Example: The Eiffel Tower is French.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p.73)

O vídeo oferece uma rica fonte de reflexões e oportunidades de problematizações que, na minha perspectiva, podem levar ao fomento de uma postura plurilíngue. Ele levanta questões importantes, que podem suscitar reflexões sobre aspectos socioculturais de nossa sociedade, como por exemplo, nas afirmações: “Há muitas, muitas culturas no mundo e nenhuma delas é melhor que a outra”³¹, ou

³¹ Tradução própria de “There are many, many cultures in the world and no culture is better than any other.” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RwSYrsjTiW4>. Acesso em: 06 nov. 2023.

Respeitar as culturas dos outros, tentar aprender sobre elas, nunca estereotipar ou zombar delas e viver em harmonia é o primeiro passo para nos tornarmos amigos, termos mais humanidade e criarmos um mundo pacífico para todos nós compartilharmos.³²

Pode parecer clichê, mas se ainda não testemunhamos em nosso cotidiano o respeito à cultura do outro é porque ainda não nos apropriamos de pensamentos como esses. Assim sendo, acredito que seja de grande relevância se valer de materiais que tragam discussões desse teor para nossas salas de aula, de línguas ou não, mas particularmente de línguas, pela indissociabilidade entre língua e cultura já anteriormente mencionada nesta tese e os rebatimentos disso. Nos últimos tempos, tem sido difícil acreditar na busca por um mundo pacífico, diante de acontecimentos tão inacreditavelmente desumanos como o conflito entre Israel e o Hamas, no Oriente Médio. Por outro lado, enquanto educadores, não concebo tampouco desistirmos de lutar por uma **humanidade mais humana** em nosso palco principal de luta, que é a sala de aula.

Cabe aqui, contudo, a ressalva de que o vídeo em si não levará o/a estudante a refletir sobre o conteúdo apresentado no material. É preciso propor questões que levem o(a) adolescente a problematizar os aspectos abordados no vídeo. Apesar de reconhecer a riqueza do material, não há como negar que, da maneira como a atividade foi proposta, o fomento de uma postura plurilíngue fica totalmente condicionada à abordagem do(a) docente.

Ademais, vale ressaltar que o vídeo traz algumas informações aparentemente equivocadas, como, por exemplo, a enorme popularidade da sopa de lentilhas na comemoração de Ano Novo no Brasil, o que não me parece ser o caso, pelo menos na região brasileira onde vivo ou nas que já visitei. Uma outra questão delicada identificada no vídeo é a referência ao continente africano enquanto um bloco homogêneo. O narrador apresenta o continente com os seguintes dizeres: “Isto é África. A comida em toda a África é geralmente picante, com sabores intensos, e a comida pode ser muito exótica também”³³. Ou seja, ele se refere a todos os países do continente africano como se possuíssem uma cultura única. Identifico aí uma oportunidade para se problematizar a questão da universalização do saber, a qual, segundo Menezes de Souza e Hashiguti (2022, p. 157) “[...] só pode acontecer quando a contextualização desaparece”. O(a)

³² Tradução própria de “Respecting other people's cultures, trying to learn about them, never stereotyping or mocking them and living in harmony with them is the first step in becoming friends, having greater humanity and creating a peaceful world for us all to share.” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RwSYrsjTiW4>. Acesso em: 06 nov. 2023.

³³ Tradução própria de “This is Africa. The food across Africa is usually spicy, with intense flavors, and the food can be very exotic, as well.” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RwSYrsjTiW4>. Acesso em: 05 nov. 2023.

docente pode questionar, por exemplo, as possíveis razões que levaram o(a)s produtores de um vídeo que defende o respeito à diversidade cultural tratar de forma homogênea as múltiplas culturas que formam o continente africano.

Se, por um lado, o vídeo me parece um importante recurso pelo qual é possível oportunizar o desenvolvimento de uma postura plurilíngue, haja vista que, a meu ver, ele pode levar o/a estudante a identificar uma variedade de línguas/culturas, estimular o desejo de conhecê-las e contribuir para o posicionamento favorável do(a)s adolescentes em relação à diversidade linguístico-cultural de nossa sociedade, por outro lado, as atividades subsequentes (figura 24) me parecem desconsiderar qualquer aspecto que não o linguístico.

Conforme já argumentei, não advogo em favor da desconsideração de questões linguístico-discursivas no curso investigado, mas acredito ser um desperdício de oportunidade focar exclusivamente nomes de países e nacionalidades, identificação de pontos turísticos e suas respectivas bandeiras e nacionalidades, posto que o vídeo levanta questões socioculturais relevantes que podem e devem ser problematizadas.

Essas foram as atividades nas quais destaquei alguns elementos que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue, de acordo com os critérios estabelecidos para esse fim. Na próxima seção, apresento e discuto um rol de atividades nas quais identifico elementos que apontam para o fomento da criticidade do(a)s estudantes participantes do curso.

3.4.2 Atividades do material didático e o fomento da criticidade

A primeira atividade retratada, que apresenta elementos que apontam para o fomento da criticidade, é a atividade da seção *En Español* da apostila, conforme figura 25, a seguir.

Figura 25 – Atividade da página 70 da semana 7 da apostila

Observa la tabla con los países y después resuelve el ejercicio:

Países - nacionalidades - idiomas - banderas			
País	Nacionalidad	Idiomas	Colores de la bandera
Alemania	alemán/-a	alemán	negro, rojo, amarillo
Australia	australiano/-a	inglés	azul, rojo, blanco
Brasil	brasileño/-a	portugués	verde, amarillo, azul
Canadá	canadiense	inglés, francés	rojo, blanco
China	chino/-a	chino mandarín	rojo, amarillo
el Reino Unido (Inglaterra)	británico/-a (inglés)	inglés	azul, rojo, blanco
España	español/-a	español	rojo, amarillo
Francia	francés/-a	francés	azul, rojo, blanco
Italia	italiano/-a	italiano	verde, rojo, blanco
Japón	japonés/-a	japonés	rojo, blanco
los Estados Unidos (EEUU)	americano/-a estadounidense	inglés	azul, rojo, blanco
Rusia	ruso/-a	ruso	azul, rojo, blanco
Suiza	suiizo/-a	alemán, francés italiano, romanche	rojo, blanco
Tailandia	tailandés/-a	tailandés	azul, rojo, blanco

Complete

- Lady Gaga es americana. Habla inglés y italiano.
- Barack Obama es Habla
- Vladimir Putin es Habla
- Luciano Pavarotti es Habla
- El Rey Juan Carlos es Habla
- La Reina Elizabeth II es Habla
- Roger Federer es Habla
- Yao Ming es Habla
- William y Harry son Hablan
- Doraemon es Habla
- Yo soy Hablo
- Mi mamá es Habla
- Mis abuelos son Hablan

© St. Collectivus.com

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 70)

A atividade em questão pode parecer, à primeira vista, não estar relacionada ao fomento de uma postura crítica, ou, conforme sinalizado na matriz analítica compilada para esse fim, não promover a criticidade do(a) adolescente-participante do curso AP. Contudo, ao analisá-la, percebo que ela apresenta alguns aspectos que possibilitam o reconhecimento da diversidade nas situações apresentadas.

Um exemplo que ilustra o que acabo de pontuar é o quadro com as informações sobre os países, nacionalidades, idiomas e cores das bandeiras dos diversos países abordados. Ao observá-lo, com a orientação do(a) professor(a), o/a estudante pode notar que países como Canadá e Suíça não possuem apenas um idioma oficial, o que para alguns é apenas uma informação a mais, mas para outros pode significar o despertar para a compreensão de que a associação língua-nação não é, ou pelo menos não deveria ser, algo fixo, absoluto e determinante. Nessa mesma perspectiva, a segunda parte da atividade sugere que o/a estudante faça uma pesquisa e complete as lacunas com as línguas faladas pelas pessoas citadas. A meu

ver, essa etapa da tarefa também abre espaço para reflexões relevantes sobre o que subjaz às **escolhas** das línguas faladas por cada um(a). O fato de ser ou não uma escolha é um ponto a ser problematizado e que pode levar a um debate geopolítico. O que, por exemplo, leva o atual presidente da Rússia, Vladimir Putin, a falar alemão, francês e inglês, além do russo, sua língua materna?

Por outro lado, da forma como foi apresentada na edição do curso analisada (2022/01), a mesma atividade oferece ao/à docente a oportunidade para problematizar, por exemplo, a razão pela qual a LIBRAS não aparece no quadro como uma das línguas do Brasil, haja vista que ela é classificada como uma das línguas oficiais do país.

A próxima atividade analisada, proveniente da seção *En Español* da semana 9 da apostila e retratada na figura 26, a seguir, envolve a temática da reciclagem e apresenta um quadro com o período de decomposição na natureza de variados materiais, acompanhado por três perguntas que visam a levar o/a estudante a refletir sobre a importância de se reciclar e sobre a contribuição que cada um pode dar para isso.

Figura 26 – Atividade da página 89 da semana 9 da apostila

Actividad 1: Observa el cuadro:



A) ¿Por qué crees que sea importante reciclar la basura? (Por que é importante reciclar o lixo)

B) ¿Tú ya viste alguna persona tirando la basura frente a ti? (Você já viu alguém jogando lixo na sua frente?)

C) Dé ideas de cosas que tú puedes hacer con botellas de plástico. (Como a transformar uma garrafa plástica em um objeto útil?)

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 89)

A temática abordada *per se* permite que questões linguístico-discursivas sejam articuladas com questões políticas e educacionais, como é o caso da temática relativa à preservação ambiental, geradora de grandes polêmicas nos mais diversos fóruns de debate em nossa sociedade. Para além da temática, creio que a construção de sentidos por parte do(a)s estudantes se dá por meio do acionamento de suas visões de mundo ou outros mecanismos interpretativos de ordem pessoal, ou seja, a partir das experiências vivenciadas (**ou não**) com a

reciclagem e preservação dentro de casa e/ou em suas escolas regulares e de tudo que já leram ou escutaram a respeito do tema.

Finalmente, acredito que a atividade estimule a problematização dos sentidos construídos, pois partindo da reflexão sobre a importância da reciclagem, a atividade conduz para um levantamento de atitudes antiecológicas testemunhadas pelo(a)s estudantes e de sugestões de como reciclar na prática, o que, a meu ver, permite a eles/elas estabelecerem correlações entre suas experiências do dia a dia e questões teóricas relativas à preservação ambiental e reciclagem.

Outro par de atividades analisado que, na minha opinião, contém elementos que apontam para o fomento da criticidade do(a)s adolescentes participantes do curso AP é formado pelas atividades da seção *En Français*, representadas nas figuras 27 e 28, aqui abordadas em conjunto.

Figura 27 - Atividade da página 91 da semana 9 da apostila



Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 91)

A primeira etapa da atividade consiste em assistir a um vídeo no qual um professor francófono leva um grupo de estudantes para realizar uma pesquisa sobre a natureza e sua preservação com algumas pessoas passantes em um parque da cidade. Nessa etapa, algum vocabulário sobre a temática abordada é destacado, com alguns gráficos mostrados durante o vídeo, e questões de grande relevância são levantadas, como por exemplo, a última pergunta retratada no vídeo: *Qu'est-ce qui est mauvais pour la nature?* Ou seja, o que é ruim para a natureza? Nesse ponto, é possível reconhecer o potencial para articulação de questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e educacionais. Destaco o emprego do termo **potencial** por reconhecer que, sem a orientação do(a) professor, não me parece

possível tal associação se efetivar. Em outras palavras, não é a atividade em si que traz a referida articulação, mas a abordagem do(a) docente.

No caso, a questão político-educacional identificada é a temática da preservação ambiental. Uma resposta, em particular, me chama a atenção no vídeo, em função de seu potencial para deflagrar um debate de grande relevância com os estudantes participantes do curso AP. Ao ser questionado sobre o que é ruim para a natureza, um senhor entrevistado no vídeo responde, simplesmente: *L'homme*.

Já nessa primeira parte da atividade, isto é, o vídeo, é possível perceber também o potencial para o acionamento da visão de mundo do/a estudante. As perguntas feitas pelos entrevistadores dizem respeito a questões muito presentes nas escolas, na mídia, nas redes sociais. O(a)s adolescentes, teoricamente, já têm condições de acionarem seus mecanismos interpretativos pessoais para construir sentidos e reforçarem suas convicções ou para adquirir novas, a partir das reflexões deflagradas durante a atividade. O fato de se tratar de uma outra língua, de um outro país, de um outro contexto muito diferente dos seus, pode, na minha visão, trazer mais peso para os sentidos construídos, ao reforçar que a temática da preservação ambiental se trata de um problema não só meu, não só seu, não só do brasileiro ou do francês, mas de todos nós.

Nessa mesma perspectiva, analiso a segunda etapa do bloco de atividades em questão. A figura 28, a seguir, traz um convite à reflexão sobre os pequenos gestos do dia a dia, no que concerne a proteger (ou não) a natureza. A partir dos gestos mencionados pelos entrevistados do vídeo, a atividade solicita à/ao estudante que elenque o que devemos fazer ou não para proteger a natureza.

Figura 28 - Atividade da página 92 da semana 9 da apostila

Activité 4
Des petits gestes au quotidien! Que faut-il faire ou ne pas faire pour protéger la nature?
(Pequenos gestos do dia a dia! O que devemos fazer ou não fazer para proteger a natureza?)

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 92)

À primeira vista, me parece uma atividade que oportuniza a promoção da criticidade. Em primeiro lugar, articula questões linguístico-discursivas com questões políticas e educacionais, em virtude da própria temática da atividade. Além disso, pode levar o/a estudante a acionar sua visão de mundo, ao construir sentidos, pois propõe uma reflexão acerca dos gestos que podem ser adotados em seu dia a dia. Finalmente, parece estimular a problematização desses sentidos construídos, considerando que não se trata de um processo passivo de recepção de informações, mas de um posicionamento que é solicitado ao/à estudante no que tange aos gestos a serem adotados no cotidiano de cada um(a).

Contudo, vale ressaltar que a depender da abordagem do(a) professor(a) durante a realização da atividade, esses elementos podem ser observados ou não. Com essa questão em mente, analisei as notas de campo feitas por mim ao longo do período de geração dos dados da pesquisa (instrumento 9) em busca de indícios que apontassem para a observância ou não desses aspectos durante a realização da atividade.

A aula em que essa semana da apostila foi trabalhada aconteceu no dia 26 de maio de 2022. Encontrei apenas uma nota a respeito da atividade em foco, especificamente sobre minha percepção durante a aula do período da manhã (turma das 10h). Ao serem questionados pelo professor P1 sobre os gestos do dia a dia que podemos ter ou não para preservar a natureza, apenas a estudante 14 se manifestou, respondendo que muitas coisas podem ser feitas. Não houve qualquer outra manifestação, via microfone ou *chat*, em resposta ao questionamento do professor. No meu ponto de vista, isso reforça a ideia de que o alcance do material didático é relativo e está totalmente associado a uma série de fatores como formato da aula, restrições de tempo e, particularmente, a abordagem pedagógica do(a)s docentes.

Outra atividade que, na minha concepção, privilegia a promoção da criticidade no projeto AP é a atividade da seção *In English* da semana 9 da apostila, a qual tem como temática de fundo **Natureza e preservação** e está retratada na figura 29, a seguir.

Figura 29 - Atividade da página 93 da semana 9 da apostila

Hello students! Today we will see what space is like inside and outside the home, and how we can preserve it. (Olá alunos! Hoje veremos como é o espaço dentro do lar e fora dele, e como podemos preservá-lo.)

Link about recycling: <https://sitesustentavel.com.br/reciclagem-o-que-e-qual-a-sua-importancia/>



Activity 1: Answer the questions below. (Responda as questões abaixo.)

1. Do you recycle at school? (Você recicla na escola?)

2. Do you recycle at home? (Você recicla em casa?)

3. What do you recycle? (O que você recicla?)

4. Do you use plastic bags? (Você usa sacolas plásticas?)

5. Do you use plastic bottles? (Você usa garrafas plásticas?)

6. Do you think it is a good idea to recycle? Why? (Você acha que é uma boa ideia reciclar? Por que?)

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 93)

Identifico, na atividade analisada, a possibilidade de articulação de questões linguístico-discursivas com questões políticas, filosóficas e educacionais. Trata-se de um tema sensível e de interesse global, que é aqui abordado em inglês e português, considerando que a primeira parte da atividade retratada na figura 29 é um artigo sobre a reciclagem e sua importância, que contém informações muito esclarecedoras sobre reciclagem e foi escrito em português.

Assim como nas duas últimas atividades analisadas, provenientes das seções *En Español* e *En Français*, a atividade da seção *In English* representada na figura 29 levanta questões relativas à preservação da natureza, nesse caso, especificamente, sobre reciclagem e o que cada um pode fazer nesse sentido. A meu ver, isso pode levar o/a adolescente a se questionar sobre seus próprios hábitos/gestos cotidianos, suscitando a problematização dos sentidos construídos a partir do acionamento de sua visão de mundo.

Vale aqui destacar o papel que a temática parece ocupar nas atividades focalizadas nessa subseção. Entre as cinco atividades analisadas, as quais apresentam elementos que sinalizam o fomento da criticidade, três possuem como tema central a questão da preservação ambiental. Um tema polêmico, que provoca debates calorosos em todo o planeta, e que, aparentemente, atribui um caráter crítico às atividades nele embasadas. Contudo, cabe a reflexão se o que lhe atribui o teor crítico é efetivamente a temática da atividade ou o seu formato, haja vista que as três atividades em foco têm também em comum o fato de serem constituídas por questionamentos que convidam ou instigam o/a estudante à autorreflexão e a uma potencial tomada de posição.

Finalmente, a última atividade analisada que apresenta elementos que sinalizam o fomento da criticidade do(a) estudante está localizada na seção *En Español* da semana 15 da apostila, como mostra a figura 30, a seguir.

Figura 30 – Atividade da página 152 da semana 15 da apostila

Actividad 2: Las profesiones

1) Lee este texto y después contesta las preguntas:



Hoy en día muchas mujeres tienen profesiones que antes eran exclusivamente masculinas. Y ahora existen formas femeninas en el diccionario de la Real Academia: *presidenta, abogada, médica, catedrática, diputada, ministra, arquitecta, jueza, etc.*

Sin embargo, a veces se utiliza el sustantivo masculino precedido del artículo en femenino: la ingeniero, la juez, la médico. Y muchas veces, se sigue creyendo que la forma masculina es más correcta, suena más profesional y se le dice a una mujer: “¿Usted es médico? Sí, soy médico?”

A) Sabemos que muchas profesiones son valoradas en la sociedad, como en el área de medicina y derecho, y que antes eran masculinas. ¿No te parece sexista todavía seguir utilizando palabras masculinas para las mujeres?

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 152)

Na presente atividade, um texto é apresentado ao leitor acompanhado do questionamento: se não lhe parece sexista continuar usando palavras masculinas para se referir a profissionais mulheres, como citado no texto, o qual menciona o uso dos substantivos *médico* e *juez* também para as mulheres. Parece-me uma reflexão de grande relevância, que pode promover um debate necessário para se trazer à tona questões atuais de fundamental importância para a sociedade, o que, a meu ver, pode contribuir enormemente para a promoção da criticidade dos participantes do projeto. Tal problematização tem sua origem em uma questão

linguística, relacionada ao uso de desinências de gênero. Identifica-se, portanto, a possibilidade de uma articulação entre questões linguístico-discursivas e questões políticas, filosóficas e educacionais, numa vertente mais crítica e problematizadora.

Essa atividade, a meu ver, parece ainda levar o/a estudante a acionar sua visão de mundo e outros mecanismos interpretativos de ordem pessoal, ao construir sentidos, pois, experiências familiares, ou mesmo outros contextos do *background* do/a estudante podem influenciar a forma como ele/ela percebe as profissões e suas perspectivas profissionais individuais.

Outro aspecto observado na referida atividade é que ela não se restringe a um mero fornecimento de informações. As problematizações contidas no texto, a questão subsequente e até mesmo a imagem que subverte um padrão observado na sociedade, ou seja, a figura de uma mulher negra exercendo uma profissão de prestígio estimulam a problematização dos sentidos construídos, ou em outras palavras, podem levar o/a estudante a refletir, a procurar entender as razões subjacentes a essa questão. Nessa mesma perspectiva, percebo que a atividade possibilita ao/à estudante o reconhecimento da diversidade na situação apresentada, pelos mesmos motivos expostos anteriormente, ou seja, uma profissão que, historicamente, tem sido ocupada por pessoas com perfis muito específicos, mas que pode e deve diversificar esse perfil, como problematizado nos aspectos destacados da atividade.

Finalmente, é possível notar que a atividade estimula o/a estudante a se posicionar face à diversidade da situação, porque há nela uma questão que incita à reflexão e solicita uma tomada de posição, ao analisar a situação colocada. O/a adolescente é encorajado(a) a refletir sobre o fato de, ainda hoje, se utilizar substantivos masculinos para se referir a profissões de prestígio que são ocupadas também por mulheres, como a mulher retratada na figura 29. A questão convida o/a estudante a expressar sua opinião, o que o/a estimula, portanto, a se posicionar. Trata-se de uma atividade, aparentemente simples, contendo um texto, uma imagem e uma única questão, mas com potencial para provocar reflexões e discussões de grande relevância e contribuir para o desenvolvimento da criticidade do/a estudante.

Na seção seguinte, elenco e discuto as atividades do material didático do curso AP nas quais foram identificados elementos que sinalizam tanto o fomento de uma postura plurilíngue como o fomento da criticidade do(a)s adolescentes participantes.

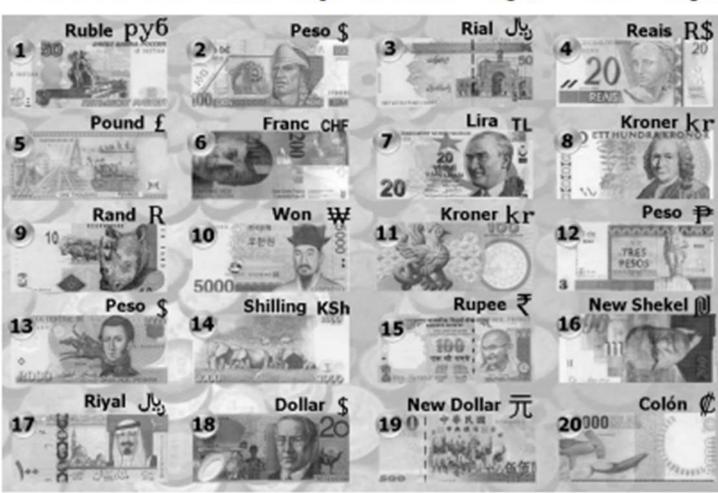
3.4.3 Atividades do material didático e o fomento de uma postura plurilíngue e crítica

Uma primeira atividade na qual identifiquei elementos que sinalizam tanto o fomento de uma postura plurilíngue, como da criticidade do(a)s estudantes é a atividade introdutória da

semana 11 da apostila (figura 31, a seguir), a qual apresenta diversas cédulas de variados países e solicita aos/às estudantes que identifiquem cinco delas e seus respectivos países e faça uma comparação com a moeda brasileira – real – em termos de valorização dentro do mercado financeiro.

Figura 31 – Atividade introdutória da semana 11 da apostila

Você sabe falar sobre dinheiro e compras em diferentes línguas? Observe a imagem:



Fonte : <http://cente.goldengaragedoors.co/currency-chart-for-all-countries/>

Hora de pesquisar! Escolha cinco dessas moedas, descubra em que país ela é utilizada e se ela vale mais ou menos do que o real. Complete a tabela:

MOEDA	PAIS	VALE MAIS OU MENOS?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 108)

É possível notar, na atividade em questão, uma oportunidade para se conhecer as moedas dos diversos países retratadas no quadro, ampliando, assim, o conhecimento cultural do(a)s estudantes e ensinando o reconhecimento da variedade de culturas que nos rodeia. A atividade oferece não somente uma oportunidade para se conhecer as moedas de diversos países, mas aponta também para a possibilidade de uma problematização político-econômica a partir das comparações entre os valores das respectivas moedas. É possível trazer para discussão o fato de que essas taxas não são aleatórias e levar os estudantes a refletirem sobre os fatores político-econômicos que influenciam tal flutuação dentro do mercado financeiro e seus impactos na sociedade. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que não é a atividade *per se* que traz a referida problematização, senão a temática. Para a efetivação do processo descrito, o(a) professor(a) deve estar atento a essa potencialidade e propor questionamentos que possam deflagrar

reflexões e debates que articulem as questões linguístico-discursivas com questões políticas, podendo contribuir, dessa forma, para a promoção da criticidade do(a)s estudantes.

A próxima atividade focalizada é a atividade da seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?* da semana 1 da apostila. Cabe aqui lembrar que todas as atividades da referida seção seguem o mesmo padrão em seus formatos e todas me parecem atender a algum critério das matrizes analíticas. Portanto, de forma a evitar redundância, selecionei algumas dessas atividades para uma análise mais detalhada, o que é o caso da atividade enfocada a seguir.

Trata-se da minibiografia do escritor indígena Daniel Munduruku em espanhol, francês e inglês, seguida por uma questão na subseção *Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!* que solicita ao/à estudante que escolha e descreva uma pessoa importante para ele/ela, conforme mostra a figura 32.

Figura 32 – Atividade da página 13 da semana 1 da apostila

SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?



Source: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

Biografia corta	Biographie courte	Short biography
<p>Daniel Munduruku es de <u>Belém do Pará</u>.</p> <p>Él es escritor y maestro.</p> <p>Él es miembro del pueblo indígena <u>Munduruku</u>.</p> <p>Él hizo doctorado en la <u>Universidad</u> de São Paulo.</p> <p>Él ha escrito más de 50 libros para niños.</p>	<p>Daniel Munduruku est né à <u>Belém do Pará</u>.</p> <p>C'est un écrivain et un éducateur brésilien.</p> <p>Il est membre du peuple indigène <u>Munduruku</u>. Il est titulaire d'un doctorat en Éducation de l'Université de São Paulo.</p> <p>Il a écrit plus de 50 livres pour enfants.</p>	<p>Daniel Munduruku is from <u>Belém do Pará</u>. He's a Brazilian writer and educator.</p> <p>He is member of the <u>Munduruku</u> indigenous people.</p> <p>He has a doctorate in Education by the <u>University of São Paulo</u>.</p> <p>He has written more than 50 books for children.</p>

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

Elija una persona importante y cuéntenos sobre ella.
 Choisis une personne importante et parle-nous de lui/d'elle.
 Choose an important person and tell us about him/her.

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 13)

À primeira vista, é possível perceber que a atividade proporciona ao/à estudante a oportunidade de identificar uma variedade de línguas, em função do próprio formato da atividade, e ainda uma outra cultura, conhecendo um pouco da história, aparentemente bem-

sucedida, de um representante de uma minoria étnico-racial que tem sido historicamente massacrada e silenciada, o que, a meu ver, sinaliza a promoção de uma postura plurilíngue.

Saliento, no entanto, que a depender da forma como a atividade é conduzida pelo(a) docente, ela pode representar um mero exercício de interpretação textual, sem qualquer identificação com uma outra cultura. A subseção *Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!* dessa atividade, por exemplo, ignora o potencial para a exploração de questões linguístico-culturais relacionadas à história de vida de Daniel Munduruku e abre um novo foco, que é a descrição de uma pessoa importante para o/a estudante.

As respostas fornecidas pelo(a)s estudantes ao instrumento 2 para geração dos dados (apêndice G), na qual eu retomo a atividade em foco e faço algumas perguntas com o intuito de identificar a relação entre ela e o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade corroboram a afirmação de que tais aspectos não são considerados na subseção *Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!*, como ilustro a seguir.

Dos 30 estudantes que fizeram a atividade, apenas um afirmou já conhecer Daniel Munduruku, uma disse que conhecia “mais ou menos”, e os demais 28 declararam não o conhecer. Quando questionados sobre a razão pela qual acreditavam ter sido Daniel Munduruku escolhido para ser retratado na minibiografia, as respostas predominantes foram: “porque ele é uma pessoa importante”, “porque ele escreveu vários livros”, “porque ele é um ótimo escritor”, “porque ele teve várias conquistas” etc. E, dentre esses 30 estudantes, 11 creditaram a escolha do escritor à sua origem indígena e à representatividade positiva que suas obras e conquistas trazem para o povo Munduruku e outros descendentes dos povos originários. Na minha perspectiva, essa representatividade e as dificuldades enfrentadas por esses povos para conquistarem seu espaço, muitas vezes, no sentido literal da ideia de **espaço**, poderiam ter sido problematizadas na *Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!*, pois a maioria dos estudantes não conseguiu ter essa percepção somente a partir do texto.

A meu ver, além da postura plurilíngue, a criticidade também pode ser promovida na atividade em foco, haja vista que ela articula questões linguístico-discursivas com questões políticas, no que tange, por exemplo, à histórica luta pelos direitos dos povos originários brasileiros. Não diria que ela explicita tal articulação, mas que pode articular, a depender dos aspectos destacados pelo(a) docente na condução da atividade.

Além disso, ao ler, discutir e refletir sobre a história de Daniel Munduruku, acredito que o/a adolescente tenha a possibilidade de reconhecer a diversidade na situação apresentada, pois tem a oportunidade de visualizar a história de um representante dos povos originários do Brasil sob duas perspectivas. Por um lado, como alguém proveniente de um povo que traz um histórico

de tradições culturais centenárias, as quais luta para conservar. Por outro lado, como um cidadão brasileiro com direitos e deveres iguais aos de qualquer outro cidadão brasileiro que procura conquistar seu lugar na sociedade por meio de seus estudos, de sua formação acadêmico-profissional e de suas conquistas, que foram alcançadas com muito mais dificuldade e luta árdua, dadas as condições desiguais que são impostas a indígenas e demais povos subalternizados de nossa sociedade.

Durante a análise das atividades pertencentes à seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?*, como a atividade supramencionada, surgiu um questionamento, que os dados dos quais eu dispunha não me pareciam responder. Minha dúvida residia nas escolhas linguísticas feitas pelo(a)s adolescentes para responderem às questões desta subseção, no que tange ao uso das diferentes línguas. Por haver em todas as atividades dessa seção a mesma pergunta nas três línguas ensinadas no curso, me interessei em saber se escolhiam uma ou outra língua ou se respondiam às questões usando os três idiomas. Fiz, então, uma consulta ao professor P1, que me respondeu que a grande maioria dos estudantes escreviam suas respostas em português, o que ele atribui ao caráter mais reflexivo das perguntas e à conseqüente dificuldade de elaborarem suas respostas em uma língua estrangeira. Ele acrescentou, contudo, que um número considerável de adolescentes respondia as perguntas nas três línguas, mas normalmente com respostas curtas, que muitas vezes eram constituídas por uma única palavra – uma em cada idioma.

Essa informação me fez refletir sobre a articulação de questões linguístico-discursivas com questões de ordem política, filosófica e/ou educacional que a análise dos dados demonstrou existir em muitas atividades do curso, particularmente nas da referida seção. O esclarecimento do professor P1 ao meu questionamento evidencia que o material didático em si não, necessariamente, promove a referida articulação, pelo menos não em todo o seu potencial. Ao responder às questões propostas usando sua língua materna, o/a adolescente pode estimular suas habilidades linguísticas no que tange à compreensão, mas não à produção escrita em língua estrangeira.

Importante esclarecer que não considero isso um problema, especialmente no contexto analisado, mas creio ser importante relativizar os resultados demonstrados na análise concernentes à articulação entre questões linguístico-discursivas e questões políticas, filosóficas e educacionais. A articulação pode existir, mas geralmente privilegiando um aspecto ou outro. Parece-me ingênuo pensar que possa haver um equilíbrio entre as questões linguístico-discursivas e as políticas, filosóficas e educacionais. A balança vai sempre pesar mais para um lado ou para o outro, a depender das escolhas feitas pelo(a)s docentes.

A análise revelou, ainda, um bloco de atividades que também apresenta elementos que sinalizam o fomento tanto de uma postura plurilíngue como da criticidade. Localizada na seção *En Français*, a primeira parte desse bloco de atividades está na página 71 da semana 7 da apostila e se trata de um vídeo, no qual uma professora solicita a uma turma de estudantes franceses que falem sobre suas origens por meio de objetos que as/os representem. Conforme mostra a figura 33, a atividade é iniciada pelo *link* para o vídeo e, na sequência, é solicitado ao/à estudante do curso AP que relacione os nomes dos objetos às respectivas imagens, de acordo com o vídeo.

Figura 33 - Atividade da página 71 da semana 7 da apostila

Alors ils vont se présenter à travers un objet. (Agora eles vão se apresentar através de um objeto)
<https://www.youtube.com/watch?v=Zj9Z1wS-hWQ>



Fonte: Adomania 1 TV5MONDE

Activité 1
 Regarde la vidéo. Qu'est-ce que c'est? Relie l'objet à son nom (Assista o vídeo. O que é? Ligue o objeto a seu nome)



• Une théière • Une rose des sables • Un jeu • Un éventail • Une robe • Un drapeau • Un derbuka • Le château de Dracula

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 71)

Essa primeira parte da atividade proporciona, no meu ponto de vista, a oportunidade para identificar uma variedade de culturas, pois cada estudante no vídeo mostra e descreve seu objeto para a turma e, em seguida, o associa a seu país de origem. Por se tratar de objetos típicos dos diversos países aos quais são associados e, em sua maioria, desconhecidos pelos estudantes do curso AP, eu percebo também, nessa atividade, uma oportunidade para estimular o desejo do(a) estudante de conhecer outras culturas. O desconhecido tem o potencial para causar um

certo fascínio e isso pode ser percebido nessa atividade. Quando me deparei com uma *rose des sables*, na referida atividade, nunca havia ouvido falar de uma **rosa de areia** antes, e além de me parecer encantadora, visualmente falando, me fez refletir o quanto tal objeto proveniente do deserto da Argélia pode representar para uma criança argelina migrante e seus familiares, agora tão distantes de suas origens.

Essa reflexão me leva à segunda parte do conjunto de atividades em questão, situada na página 72 da apostila. Conforme mostra a figura 34, a atividade 3 pede que o/a estudante associe os objetos vistos no vídeo às suas respectivas origens.

Figura 34 - Atividade da página 72 da semana 7 da apostila

Activité 3
Regarde encore la vidéo. Retrouve l'origine des objets (Veja novamente o vídeo. Encontre a origem dos objetos)

La  est

Le  est

Le  est

La  est

algérienne australienne
espagnole roumain
australien anglaise
roumaine française
espagnol anglais
français algérien



Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 72)

É possível notar, também, nessa parte da atividade, a oportunidade para o/a estudante identificar uma variedade de culturas, o que foi mencionado pela idealizadora do curso, quando de sua entrevista para a geração de dados desta pesquisa. Ela pontua que a referida atividade pode levar os/as adolescentes a refletirem sobre a variedade de etnias observadas em uma mesma sala de aula na França, isto é, sobre a quantidade de pessoas que moram na França e não são de origem francesa. Percebo a atividade em foco pela mesma perspectiva e acredito que ela sinaliza uma diversidade que é inerente à nossa sociedade, mas que nem sempre é bem aceita ou ao menos percebida.

Continuando a análise sob a perspectiva do fomento da criticidade, percebo que a primeira parte da atividade, conforme já declarado, evidencia a questão das diversas nacionalidades que convivem em território francês, o que pode apontar, a meu ver, para uma oportunidade de se problematizar as questões dos migrantes e refugiados, que no momento em

que essa pesquisa começou a ser escrita já se configurava um grande problema mundial, mas que depois de alguns graves acontecimentos ocorridos ao longo do período de meu doutoramento, dentre eles a guerra da Rússia vs. Ucrânia e o conflito entre Israel e o Hamas, se tornou ainda mais complexa e tomou proporções inimagináveis. Identifico, portanto, na atividade, uma oportunidade para a articulação de questões linguístico-discursivas com questões políticas, notadamente, geopolíticas.

Ao mesmo tempo em que amplia seu conhecimento sobre o vocabulário relacionado a nacionalidades em francês, o/a estudante pode começar a refletir sobre o que está por trás, por exemplo, de atentados, ameaças de bomba e protestos da população francesa, constantemente noticiados nos jornais e redes sociais. Nesse sentido, percebo que esse conjunto de atividades (figuras 33 e 34) contribui também para o reconhecimento da diversidade na situação apresentada, pois possibilita que, ao se olhar para uma sala de aula de estudantes francófonos, seja possível visualizar diversas histórias de vida, diversas etnias, diversas origens. A compreensão suscitada por essa visualização pode, a meu ver, servir para ampliar a visão desse(a)s estudantes no que tange a contextos mais próximos, em seus entornos, e que igualmente se beneficiariam de olhares mais críticos, mas ao mesmo tempo, mais receptivos.

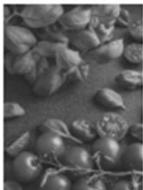
Cabe a ressalva, no entanto, de que as atividades em foco não exploram a referida diversidade de forma explícita nas questões propostas. A reflexão a respeito da diversidade cultural no contexto abordado nas atividades, a saber, uma sala de aula francesa, e a possível ampliação dessa reflexão para a diversidade em nossa sociedade como um todo, dificilmente, seriam deflagradas pelo(a) estudante sem o auxílio e a orientação do(a) docente. Ou seja, uma vez mais, é preciso relativizar o papel do material didático do projeto AP, no que tange às questões analisadas.

Para além disso, há um outro fator observado ao analisar as notas de campo, que revelam que na edição 2022/01, edição do curso analisada nesta pesquisa, a atividade representada pelas figuras 33 e 34 não foi realizada em sala de aula, isto é, foi somente solicitada como atividade assíncrona, mas sem qualquer discussão posterior durante os encontros síncronos. Isso demonstra que o fomento de uma postura plurilíngue e o fomento da criticidade, pelo menos nesse grupo de atividades em particular, ficam no nível da potencialidade. Ou seja, a minha percepção acerca do material didático aponta para esse fomento e os relatos mostram também ter sido essa a intenção da idealizadora do projeto enquanto sua proponente e uma das responsáveis pela elaboração do material didático do curso, mas o fomento das almejadas postura plurilíngue e criticidade do(a) estudante parece depender totalmente da abordagem do(a)s professore(a)s do curso.

A próxima atividade analisada faz parte da seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?* e aborda o movimento internacional denominado *Slow Food*, idealizado em defesa de uma alimentação prazerosa e sustentável. A atividade está localizada na semana 10 da apostila e está retratada na figura 35, a seguir.

Figura 35 - Atividade da página 107 da semana 10 da apostila

SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?



Source: Foto de monicore no Pexels

Movimiento comida lenta	Mouvement Slow Food	Slow Food Movement
Comida lenta es una organización global. Fue fundada en 1989 y intenta advertir las personas sobre lo que comen, en cuanto a de dónde es este alimento y como nuestras elecciones afectan el mundo a nuestro alrededor.	Slow Food est une organisation mondiale. Elle a été fondée en 1989 et tente d'attirer l'attention des gens sur la nourriture qu'ils mangent, leur provenance et comment nos choix alimentaires affectent le monde qui nous entoure.	Slow Food is a global organization. It was founded in 1989 and it tries to call people's attention to the food they eat, where it comes from and how our food choices affect the world around us ¹¹ .

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

¿En tu opinión, cómo tus hábitos alimenticios pueden influir el medio ambiente?

À ton avis, comment vos habitudes alimentaires peuvent-elles influencer l'environnement?

In your opinion, how can your eating habits influence the environment?

¹¹ Source: <https://www.slowfood.com/about-us/>

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 107)

Essa atividade representa, no meu ponto de vista, a típica atividade da seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?*, no que tange ao fomento de uma postura plurilíngua, pois proporciona ao/à estudante do curso AP a oportunidade de identificar uma variedade de línguas/culturas e suas variantes. A apresentação dos textos nas três respectivas línguas me parece oportunizar a identificação da variedade linguístico-cultural, sem, no entanto, promover uma grande abertura para e/ou o acolhimento dessa variedade. A atividade enfoca uma questão

de conscientização ambiental que pode e deve ser problematizada, mas que não implica, necessariamente, em um estímulo ao desejo do(a) estudante de conhecer várias línguas/culturas e/ou se posicionar favoravelmente face a tal variedade.

No que tange ao fomento da criticidade, identifico que a temática abordada, a partir do texto introdutório que descreve a organização, abre espaço para uma discussão político-educacional premente na atualidade, pertinente à influência de comportamentos individuais e coletivos na preservação do meio ambiente, que culmina na subseção *Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!* com o questionamento ao/à estudante sobre como seus hábitos alimentares pessoais podem influenciar o meio ambiente.

Ao promover a reflexão sobre essa influência, a partir do contexto pessoal do(a) adolescente, percebo que a visão de mundo desse(a) estudante e outros mecanismos interpretativos de ordem pessoal são acionados durante a atividade para que ele(a) construa sentidos a respeito do seu papel nas questões relacionadas à preservação ambiental do planeta. Percebo, ainda, que o processo de construção de sentidos não se restringe a uma mera confirmação de informações e se efetiva a partir da reflexão do(a) adolescente sobre suas próprias atitudes, levando-o(a) a problematizar a influência de seu comportamento individual em uma questão de caráter coletivo e de interesse de toda a humanidade.

Enfim, apresento a análise da atividade situada na seção *Sabía usted? Le saviez-vous? Did you know?* da semana 9 da apostila, que aborda a filosofia *Kaitiakitanga*, de origem maori, da Nova Zelândia. A atividade apresenta uma breve descrição da referida filosofia nas três línguas, sucedida pelo questionamento – também nas três línguas – do que podemos fazer para ser *kaitiakitanga*, como mostra a figura 36, a seguir.

Figura 36 - Atividade da página 96 da semana 9 da apostila

SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?

***Kaitiakitanga*: Cuidando de nuestros hogares / Prendre soin de notre maison / Taking care of our home**



Source: Foto de Francesco Ungaro no Pexels

Las personas Maori en Nueva Zelanda están muy conectados a la naturaleza. La palabra *Kaitiakitanga* significa guardar y proteger el medio ambiente. Está basada en la idea de humanos formando parte del mundo natural.

Les Maoris de Nouvelle-Zélande sont étroitement liés à la nature. Le mot *kaitiakitanga* signifie garder et protéger l'environnement. Il est basé sur l'idée que les humains font partie du monde naturel.

Maori people of New Zealand are closely connected to nature. The word *kaitiakitanga* means guarding and protecting the environment. It is based on the idea of humans as part of the natural world⁹.

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

¿Qué podemos hacer para ser *Kaitiakitanga*?

Que pouvons-nous faire pour «être *kaitiakitanga*»?

What can we do to 'be *kaitiakitanga*'?

⁹ Sources: <https://teara.govt.nz/en/kaitiakitanga-guardianship-and-conservation> e <https://www.unenvironment.org/news-and-stories/story/indigenous-people-and-nature-tradition-conservation>

Fonte: apostila do curso (Souza *et al.*, 2021, p. 96)

No que diz respeito à promoção de uma postura plurilíngue, é possível observar na atividade analisada a oportunidade dada aos estudantes para identificação de uma variedade de línguas/culturas, da mesma forma como observado para as demais atividades da referida seção. Isso se justifica pelo fato de as atividades da seção seguirem um padrão que consiste em três versões de um texto, uma em cada uma das línguas estudadas no curso. No contexto específico desta atividade, identifiquei ainda possibilidades que se apresentam, partindo da ideia de *Kaitiakitanga*, para explorar a cultura maori e o que ela representa para a história da Nova Zelândia, o que pode, a meu ver, também contribuir para estimular o desejo do(a)s adolescentes de conhecerem várias línguas/culturas de nosso planeta e suas variantes e se posicionarem positivamente face a elas. Por se tratar de uma história fascinante que expõe o respeito que o país tem pelos povos originários da região, incluindo sua língua, acredito ser uma temática com

grande potencial para se debater o que vem a ser uma postura plurilíngue e incentivar tal posicionamento.

Dando sequência à análise, agora sob a ótica da promoção da criticidade, observo que as questões linguístico-discursivas da atividade são articuladas com questões políticas, filosóficas e educacionais. Políticas, pois é possível problematizar o tipo de tratamento que o povo neozelandês de origem não maori, e principalmente as leis do país, dão ao povo maori e suas tradições linguísticas, filosóficas e culturais. Uma comparação com o que acontece em relação aos povos originários brasileiros pode dar margem a relevantes debates. Filosóficas, porque é uma filosofia de vida que está em foco na atividade analisada. E educacionais, porque, a meu ver, todas as questões envolvidas podem contribuir para a formação político-cultural do(a)s adolescentes participantes do curso AP.

Outro ponto observado na atividade em questão é que o material pode levar o/a estudante a acionar sua visão de mundo e outros mecanismos de interpretação de ordem pessoal no processo de construção de sentidos. Acredito que os sentidos são construídos, predominantemente, na reflexão possivelmente desencadeada na segunda etapa da atividade, ou seja, na hora de pensar e compartilhar o que pode ser feito para “ser *kaitiakitanga*”. Nesse momento, o estudante recorre à sua história, às suas vivências, às suas crenças para refletir sobre o que é a referida filosofia e como ele(a) poderia se apropriar dela em benefício da natureza e de nosso planeta. Assim sendo, a atividade não demonstra se restringir a uma mera transmissão de informações sobre a filosofia em foco, mas enseja a problematização dos sentidos construídos a partir da reflexão sobre ela.

Além disso, tanto os textos que apresentam a filosofia *Kaitiakitanga* como a reflexão proposta em seguida possibilitam o reconhecimento do que creio ser a diversidade na situação apresentada – uma tradição filosófico-cultural centenária, procedente de um povo originário da Nova Zelândia, considerado um dos mais exóticos do planeta e cujas tradições são respeitadas e preservadas pelas leis do seu país de origem. A partir da comparação que o/a estudante pode fazer com a realidade de seu próprio país no que tange ao respeito à cultura e às tradições dos povos originários, ele/ela pode refletir sobre e vislumbrar uma outra forma de agir, a qual não discrimine, marginalize, invisibilize, ou extermine os povos que descendem daqueles que aqui estavam antes da chegada dos europeus. Reconheço que não é possível afirmar que o/a estudante vislumbre e compartilhe essa forma de agir, mas acredito que ele(a) efetivamente se posicione face à diversidade da situação, contanto que aceite o convite à reflexão.

3.5 Discussão dos resultados

Proponho-me, nesta seção, a sintetizar os elementos observados em minha análise do material didático que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade do(a)s adolescentes participantes do curso AP. Contudo, antes de fazê-lo e tecer algumas considerações a respeito, acredito ser relevante compartilhar brevemente outros trabalhos que também se propuseram a analisar o material didático do curso de extensão em foco.

Dois trabalhos anteriores a esta pesquisa se propuseram a analisar o material didático do projeto AP. Em Brito *et al.* (2023), os autores procuraram analisar em que medida o material contempla perspectivas decoloniais e críticas no ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, Nunes Júnior *et al.* (2023) investigaram como a temática da sustentabilidade se apresenta no material didático desenvolvido para o projeto AP, a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Não obstante as distintas perspectivas, reconheço a contribuição de ambos os trabalhos para despertar meu olhar para uma abordagem que focaliza a postura plurilíngue e a criticidade no material didático do curso.

O artigo de Nunes Júnior *et al.* (2023), que destaca como objetivo do curso Adolescentes Políglotas a formação linguística para a diversidade dos adolescentes participantes, procurou, ao longo da investigação, identificar a presença dos ODS no material didático do curso, o que revelou a forte presença da temática da sustentabilidade nas atividades da apostila, demonstrando, a meu ver, a preocupação com o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Em Brito *et al.* (2023), apesar de não ser esse o enfoque principal do artigo, e de não haver uma definição explícita de postura plurilíngue no âmbito do referido trabalho, é possível depreender que a compreensão de maneira situada das diferenças entre as nações e um posicionamento crítico em relação a diferentes conjunturas internacionais parecem representar as concepções de postura plurilíngue dos pesquisadores. Nessa perspectiva, eles concluem que “[...] as práticas languageiras pelo projeto provocam modos de entradas na língua alvo que respeitam, problematizam e promovem uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade cultural, parte dos objetivos dos processos de internacionalização” (Brito *et al.*, 2023, p. 79).

Destarte, é possível perceber que, em Brito *et al.* (2023), a promoção de uma postura plurilíngue é identificada no material didático do projeto AP, nesse caso em uma concepção do termo que abrange aspectos mais relacionados a processos de internacionalização. Observa-se,

ainda, naquele contexto, o imbricamento entre as noções de criticidade, diversidade e postura plurilíngue, revelado também na análise dos dados desta pesquisa.

Com relação aos elementos que apontam para o fomento de uma postura plurilíngue no material didático do curso AP, a análise de dados revelou que uma abordagem contrastiva no ensino das línguas, isto é, uma que apresenta um mesmo conteúdo nas três línguas abordadas no curso, simultaneamente, contribuiu para estimular o fomento de uma postura plurilíngue, pois, minimamente, proporciona à/ao estudante a oportunidade de identificar uma variedade de línguas/culturas, assim como suas variantes. Ainda que não necessariamente estimule seu desejo de conhecê-las ou um possível posicionamento favorável a essa diversidade, um primeiro passo é dado em direção ao desenvolvimento de uma postura plurilíngue.

Outro elemento observado, ainda relacionado à promoção de uma postura plurilíngue, foi a identificação de princípios das abordagens plurais para o ensino de línguas, sobretudo do despertar para as línguas (Candelier, 2017). Ainda que não tenha sido a intenção dos autores da apostila, o fato de muitas das atividades analisadas trazerem princípios da referida abordagem, como, por exemplo, a apresentação de variadas línguas ou o enfoque no encorajamento de atitudes positivas em relação às línguas em detrimento a um enfoque em questões metalinguísticas contribui, a meu ver, para o fomento de uma postura plurilíngue. Cabe aqui pontuar que o enfoque do curso AP em uma familiarização linguística, que não privilegia o aprofundamento em questões linguísticas dos idiomas abordados, é percebido e destacado também pelos seus participantes, conforme demonstrado na seção 3.1, ao explorar o primeiro objetivo específico desta pesquisa.

No que concerne ao fomento da criticidade, um elemento observado foi a presença nas atividades de questionamentos que convidam ou instigam o/a adolescente participante do curso a fazer uma autorreflexão e, a partir daí, tomar uma posição sobre o assunto em debate. A maioria das atividades que se mostram fomentadoras da criticidade possuem um formato baseado em perguntas problematizadoras, predominantemente voltadas para uma reflexão individual que possa ter rebatimentos em questões de ordem coletiva. Isso me remete a um outro elemento de destaque, que consiste na temática das atividades. Ao identificar as atividades que apontam para o fomento da criticidade, alguns temas se destacam, a saber: igualdade de gênero, minorias étnico-raciais, e, destacadamente, natureza e preservação ambiental. Essa última temática perpassa diversas atividades da apostila e demonstram grande potencial para fomentar a criticidade, conforme debatido ao longo deste capítulo. Isso reforça a importância da seleção cuidadosa dos temas que fundamentam nossas ações e materiais pedagógicos.

Reitero, nesse ponto, uma questão levantada na introdução desta tese, pela qual reconheço que o fomento de uma postura crítica não está, necessariamente, atrelado a uma perspectiva de trabalho plurilíngue, e que, portanto, esta tese não tem a pretensão de desconsiderar o ensino monolíngue como um possível espaço de fomento de criticidade. Questões problematizadoras ou as temáticas selecionadas para compor o material não são aspectos associados ao caráter mono ou plurilíngue de uma iniciativa. Isso significa que esses elementos, ainda que sinalizadores do fomento da criticidade nas atividades da apostila em foco, não estão diretamente relacionados à pluralidade linguística que constitui o projeto AP. Ainda que os referidos elementos sinalizem o fomento da criticidade, não é possível observar, contudo, qualquer relação deles com a promoção de uma postura plurilíngue.

Na presente análise, procurei identificar elementos no material didático do projeto AP que sinalizam a promoção da criticidade e/ou de uma postura plurilíngue, mas ciente do fato de que as atividades apresentarem tais possibilidades de abordagem não implicaria, necessariamente, sua concretização. Os dados confirmaram essa suposição, demonstrando que o efetivo fomento das referidas posturas não é algo necessariamente intrínseco ao material didático do curso.

Conforme demonstrado ao longo da análise, várias atividades da apostila sinalizam possibilidades para o fomento de uma postura plurilíngue e/ou de uma postura crítica, mas no nível das potencialidades. Reafirmo, portanto, que, dentro do projeto AP, a promoção da postura plurilíngue e o fomento da criticidade se mostram muito mais atrelados à postura do(a) docente do que ao material didático em si. Em síntese, o papel do(a) professor(a) se mostra fundamental.

Enfatizar o papel do(a) professor(a) no fazer pedagógico dentro do projeto AP pode parecer lugar-comum, mas considerando que o foco da análise desta seção é o material didático do curso, material esse que foi concebido durante uma pandemia e, portanto, elaborado para o contexto remoto de ensino, acredito que tal destaque seja pertinente, pois os dados revelam que as atividades da apostila *per se* não demonstram contemplar os aspectos aqui observados.

Nesse sentido, cabe a reflexão se, em algum momento, o fomento da criticidade e a promoção de uma postura plurilíngue foram ressaltados como objetivos do curso ao grupo de docentes do projeto AP. O desenvolvimento de uma postura plurilíngue consta dos objetivos do projeto (Souza, 2021), mas a criticidade, não. Além disso, o fato de o desenvolvimento de tal postura constar dos objetivos do projeto não significa, necessariamente, que haja uma apropriação desse objetivo por parte do(a)s docentes. Ademais, ainda que exista essa apropriação, o dia a dia de uma sala de aula, também em iniciativas extensionistas, são afetados por diversos outros fatores, como demandas institucionais, questões conjunturais relacionadas

a tempo e condições de trabalho, e, principalmente, no meu ponto de vista, pelo sistema pessoal de crenças e valores do(a) docente, que o/a leva a fazer as escolhas pedagógicas do cotidiano escolar. No caso específico do curso AP, trata-se de professores em formação inicial, ou seja, suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas ainda estão em um processo incipiente de construção. Por essa razão, acredito ser de grande relevância promover reflexões e incentivá-lo(a)s a explorar as diversas possibilidades que o material didático oferece nas mais variadas perspectivas.

Não obstante, no que tange ao material didático do curso AP em si, reconheço que haja mais espaço para a promoção da criticidade e para o encorajamento de uma postura plurilíngue. Ou seja, ainda que os elementos que apontam para o fomento da criticidade e/ou de uma postura plurilíngue nem sempre se mostrem de forma patente no material didático em questão, acredito que um trabalho nessa perspectiva seja possível, caso haja o desejo.

Se tais aspectos não parecem ter sido privilegiados nas atividades analisadas, acredito que a inserção de determinados questionamentos no material pode lançar luz sobre os referidos pontos. Conforme discutido em atividades como as retratadas nas figuras 26, 30 e 36, por exemplo, em muitos casos, uma simples pergunta determina o teor da atividade, podendo deflagrar um processo reflexivo que leva o/a estudante a acionar determinados mecanismos de interpretação, a estabelecer conexões e, principalmente, a tomar uma posição face às temáticas apresentadas. O protagonismo crítico do(a) estudante pode ser fomentado por meio de questionamentos que proponham uma autorreflexão.

Desse modo, retomo aqui a reflexão a respeito da predominância da identificação dos aspectos 4 e 5 nas atividades do material didático do curso AP, em detrimento aos aspectos 6, 7 e 8 da matriz de análise referente à promoção da criticidade. Na minha perspectiva, tal constatação parece revelar uma tendência a se evitar conflitos, considerando que os aspectos 4 e 5 dizem respeito, respectivamente, à articulação entre questões linguístico-discursivas e questões políticas, filosóficas e educacionais e o estímulo ao acionamento da visão de mundo dos estudantes, sem, contudo, incentivá-los a problematizar os sentidos construídos nesses processos, ou se posicionarem diante da diversidade identificada. Isto é, não parece haver um grande incentivo ao protagonismo crítico dos estudantes, numa perspectiva de crítico enquanto ruptura.

Nesse ponto, com o intuito de aprofundar a reflexão e o debate, recupero uma afirmação feita por mim há três parágrafos: “[...] caso haja o desejo”. Até que ponto existe a intenção, na proposta do projeto AP, de instigar a criticidade do(a)s adolescentes participantes do curso numa perspectiva de crítica problematizadora? Afinal, a criticidade nem mesmo integra de

forma explícita o rol de objetivos estabelecidos para o projeto AP. Sou eu, enquanto pesquisadora, quem se propôs a estabelecer a relação entre o fomento de uma postura plurilíngue – visada no curso – e a promoção da criticidade. Proponho-me a fazer essa articulação por acreditar que a criticidade seja algo que nossa sociedade careça, e da qual a formação de nossos adolescentes pode se beneficiar. Contudo, ao chegar à etapa final da análise de dados, percebi que procurar o conflito no projeto Adolescentes Políglotas se mostrava um processo improfícuo.

Foi, então, que compreendi que essa concepção de criticidade não é privilegiada no quadro referencial do projeto AP, e tampouco no meu quadro pessoal de referências. Primeiramente, enquanto ser humano. Em segundo lugar, enquanto professora. Finalmente, enquanto pesquisadora. Reconheço e admiro profundamente as vozes que gritam por justiça social e que compõem a linha de frente da luta contra a opressão. Estou na sala de aula há 33 anos e, ao fazer essa autoanálise, reconheço que meu foco dentro dela não tem sido empoderar o oprimido, mas procurar educar o opressor, numa perspectiva mais conciliadora do que problematizadora. Talvez seja por acreditar que esses lugares – oprimido e opressor – são transitórios, e no meu ponto de vista, não importa qual das duas posições se esteja momentaneamente ocupando; uma postura crítica deve ser aquela que leva o indivíduo a perceber a riqueza e a importância das diferenças – de língua, de pensamento, de crença, de raça, de sexo, de orientação sexual, de posição social etc. Não somente no sentido de reconhecê-las, mas de aceitá-las enquanto estruturantes de nossa sociedade e acolhê-las nas múltiplas práticas sociais.

A minha ideia (ainda utópica, admito) é o reconhecimento, a aceitação e o acolhimento das diferenças levarem a um processo no qual as posições de oprimido e opressor gradativamente desapareçam e cedam lugar a uma sociedade de iguais – iguais na diferença. Onde não impere a oposição, mas a complementação, nos moldes indicados por Mignolo (2020), ao defender uma proposta matrística³⁴ de sociedade (Maturana, 2004). Em suma, uma sociedade mais reconhecidamente diversa, e por conseguinte, mais humana. Tenho noção de que incorro no risco de ser taxada de ingênua, mas preciso ser fiel aos princípios que me orientam, sem ferir aquilo que eu sou, reitero, enquanto pesquisadora, enquanto professora e enquanto ser humano.

³⁴ Segundo Maturana (2004), a proposta matrística consiste numa forma de viver pela qual a cooperação e o companheirismo substituem a guerra e a competição como modos naturais de convivência. As relações humanas não se fundamentam em relacionamentos de autoridade e obediência, mas em geração e conservação da harmonia.

Nesse sentido, finalizo essa reflexão reconhecendo que apesar de não ter identificado no material didático do projeto AP indícios de uma concepção de crítico enquanto conflito, ainda assim vislumbro nele elementos que podem incentivar o protagonismo crítico do(a)s adolescentes participantes do curso, numa perspectiva que relaciona criticidade ao reconhecimento da diversidade e ao posicionamento informado face à diversidade das situações. Uma compreensão de crítico que promove o debate sem propagar a intolerância e que expande as perspectivas ao invés de restringi-las.

Compreendo que tais aspirações podem parecer um pouco simplórias. Conforme me alertou um professor pelo qual nutro grande admiração, é preciso cuidar para que a tese não soe “We are the world”³⁵ demais. Destarte, gostaria de me valer de alguns excertos da referida canção para tentar justificar as escolhas que faço. Não tenho a pretensão de afirmar que “we are the ones to make a brighter day”, porque não sou a dona da verdade salvadora da pátria e compreendo que sozinha não há como promover mudanças. Todavia, acredito que, ao defendermos e propagarmos o acolhimento às diferenças e a convivência pacífica, estamos sim “[...] saving our own lives”, porque, afinal de contas, “there are people dying”, e são muitas, e por motivos cada vez mais injustificáveis, que muitas vezes remetem ao desrespeito às diferenças. Acreditar no poder do conflito e do confronto seria, a meu ver, crer “that someone, somehow will soon make a change”. Mas a história tem nos mostrado não parecer ser esse o caminho. As mudanças se darão, a meu ver, lenta e localmente, de forma situada (Menezes de Souza, 2011; Menezes de Souza; Hashiguti, 2022), cada um(a) fazendo sua pequena e imprescindível parte.

³⁵ Canção de autoria de Michael Jackson e Lionel Richie, gravada em 1985 por um grupo de músicos estadunidenses. O lucro gerado com a música - cerca de US\$ 147 milhões - foi presumidamente destinado às vítimas da fome na África. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/o-que-foi-we-are-world-e-porque-marcou-historia-da-musica/>. Acesso em: 08 maio 2024.

Considerações finais

Início a escrita da conclusão de minha pesquisa de Doutorado corroborando o que já foi declarado por inúmeros pesquisadores que me antecederam na chegada a essa etapa: não há nada de conclusivo em minhas palavras finais. Em meio a essa eterna incompletude, os questionamentos que outrora me guiavam vão abrindo espaço para novos e mais complexos questionamentos, ainda que os anteriores não tenham sido totalmente esclarecidos. Chego a um termo porque é preciso encerrar um ciclo para outro iniciar. Proponho-me, portanto, nesta seção final, a fazer uma retomada geral da pesquisa, sintetizando os resultados encontrados, a apontar limitações observadas no processo investigativo e a sugerir alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

Para iniciar minhas reflexões finais, retomo os objetivos estabelecidos para esta tese de Doutorado. Parti do pressuposto de que iniciativas plurilíngues como o projeto AP podem favorecer a promoção da criticidade dos estudantes e incentivar uma postura de respeito à diversidade, tão precípuas em nossa sociedade. Para isso, me propus a investigar, no âmbito do projeto, o fomento de uma postura plurilíngue e sua relação com a promoção da criticidade dos seus participantes, numa perspectiva que associa **ser crítico** a perceber a diversidade em cada situação e ser capaz de tomar uma posição, a partir de um processo autorreflexivo. Esse objetivo central foi destrinchado em quatro objetivos específicos, os quais retomo a seguir.

Primeiramente, me propus a analisar e discutir como o projeto AP é significado por seus participantes. A partir da ATD realizada nos textos resultantes dos depoimentos do(a)s docentes, coordenadora e idealizadora do curso nas entrevistas e das respostas do(a)s estudantes aos questionários e atividade assíncrona, busquei identificar as múltiplas perspectivas pelas quais os participantes atribuem sentido ao projeto AP. Em seguida, atendendo ao segundo e terceiro objetivos específicos, respectivamente, procurei investigar em que medida o projeto pode ensejar uma postura plurilíngue e fomentar a criticidade, na perspectiva de seus participantes. Finalmente, me propus a identificar e discutir elementos do material didático do curso que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade dos aprendizes adolescentes.

Os dados mostraram que são muitos os sentidos atribuídos ao projeto AP por seus participantes, que o percebem como:

- uma oportunidade para a aprendizagem de inglês;
- uma oportunidade para a aprendizagem de línguas outras;

- uma oportunidade para a familiarização com as línguas abordadas;
- um projeto diferenciado em função da simultaneidade dos três idiomas ofertados;
- uma forma de enriquecer a vida acadêmica do(a)s adolescentes;
- uma forma de preparo para o futuro profissional de seus/suas participantes – tanto estudantes como docentes – bem como para futuras viagens internacionais;
- um meio de se apresentar e promover a aceitação e o acolhimento da diversidade linguístico-cultural da sociedade;
- uma forma de se fomentar a tolerância por meio da exposição à diversidade linguístico-cultural;
- um recurso para a promoção do plurilinguismo;
- uma forma de se promover o despertar de uma postura plurilíngue;
- um desafio em função da simultaneidade dos três idiomas ofertados;
- uma proposta que apresenta algumas limitações metodológicas, particularmente no tocante a restrições de tempo.

Com relação ao segundo objetivo específico da pesquisa, os movimentos analítico-interpretativos realizados sinalizaram que seus participantes percebem indícios da promoção de uma postura plurilíngue dentro do projeto, ao identificar nele as seguintes concepções do referido aspecto:

- contato com mais de uma língua;
- abertura para a diversidade;
- uma forma de se combater a glotofobia, aqui compreendida como o preconceito em função da língua, sotaque ou variedade linguística;
- uma forma de resistência à hegemonia linguístico-cultural de alguns países ou grupos sociais.

Durante o processo analítico-interpretativo de procurar compreender em que medida o projeto pode ensejar uma postura plurilíngue na percepção do(a)s participantes, emergiram alguns dados que me levaram à criação de uma categoria de análise que enfocava as concepções de língua e aprendizagem de línguas dos participantes do projeto AP. Os dados mostraram duas noções antagônicas, a saber:

- língua enquanto norma, a qual aponta para um modelo baseado no ideal do falante nativo;

- língua e aprendizagem de línguas concebidas contemplando os erros como parte do processo.

Apesar de não ser uma categoria que se relaciona diretamente com os objetivos da pesquisa, considere pertinente destacá-la por encontrar nas concepções de língua e aprendizagem de línguas de parte do(a)s participantes do projeto a relação com a noção de postura plurilíngue, em que os erros são considerados parte do processo e há o reconhecimento da parcialidade do conhecimento linguístico. Ao mesmo tempo, essa categoria revelou a contradição entre as duas concepções de língua reveladas pelo(a)s participantes, considerando que alguns dele(a)s concebem a língua enquanto norma, apontando para uma aprendizagem que mira o ideal do falante nativo, numa perspectiva monolíngue que desconsidera a situacionalidade (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022) da língua enquanto prática social.

Com relação ao terceiro objetivo específico desta tese, os dados apontaram que o fomento da criticidade é percebido no projeto pelos seus participantes, fomento esse sinalizado a partir das seguintes concepções de criticidade identificadas dentro do projeto:

- abertura para a diversidade;
- reconhecimento e respeito pelo outro;
- proposição de um processo autorreflexivo e de questionamento de verdades.

Antes de retomar o quarto objetivo específico da pesquisa, destaco a relação observada entre a percepção do(a)s participantes a respeito do material didático do curso e suas perspectivas com relação ao ensejo de uma postura plurilíngue e ao fomento da criticidade dentro do projeto. Os dados mostraram que a **diversidade** é o ponto de convergência entre essas três percepções, pois tanto a postura plurilíngue quanto a criticidade são concebidas pelos participantes, entre outras coisas, como abertura para a diversidade. Ao mesmo tempo, embora não tenha havido uma análise específica da percepção do(a)s participantes sobre o material didático do curso, alguns/algumas docentes declaram percebê-lo enquanto promotor da diversidade.

Finalmente, retomo o quarto objetivo específico da tese, por meio do qual me propus a identificar e discutir elementos do material didático do curso que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade do(a)s adolescentes participantes do projeto AP. Essa análise foi organizada em três blocos, os quais retrataram atividades que sinalizam, respectivamente, (1) o ensejo de uma postura plurilíngue no(a) adolescente participante do curso, (2) a promoção da criticidade do(a) adolescente e (3) o fomento de ambos os aspectos.

Nas atividades analisadas que sinalizaram o fomento de uma postura plurilíngue, os seguintes elementos foram identificados:

- a presença de uma abordagem contrastiva, i.e., atividades que apresentam o mesmo conteúdo abordado nas três línguas concomitantemente;
- princípios da abordagem plural despertar para as línguas, como, por exemplo, a apresentação de variadas línguas e/ou a ênfase no desenvolvimento de atitudes positivas com relação às línguas em detrimento a um enfoque em questões metalinguísticas.

No tocante às atividades que sinalizam o fomento da criticidade, foram identificados os seguintes elementos:

- a presença nas atividades de questionamentos que convidam ou instigam o/a adolescente participante do curso a fazer uma autorreflexão e, a partir daí, se posicionar com relação à temática abordada;
- a temática das atividades.

Ao revisitar e sintetizar os elementos que sinalizam o fomento de uma postura plurilíngue e da criticidade no material didático analisado, observa-se que o formato plurilíngue do curso se mostra um fator de influência no que concerne ao ensejo de uma postura plurilíngue, mas não, necessariamente, da criticidade. Conforme já pontuado na análise dos dados, as questões instigadoras de reflexão e a temática das atividades independem da(s) língua(s) abordada(s). De fato, em se tratando de atividades que possuem uma vertente mais crítica, o predomínio da língua materna pode ser geralmente observado, conforme mostraram os dados aqui analisados. O material didático do projeto AP revela, portanto, elementos que apontam tanto para o fomento da criticidade, como para a promoção de uma postura plurilíngue, sem, contudo, ser possível identificar, no material, relação entre esses dois aspectos. Mesmo nas atividades nas quais ambos os aspectos foram apontados, não foi possível identificar pontos de convergência que demonstrassem alguma relação entre eles.

Ainda no tocante aos resultados apresentados a partir da análise do material didático do curso, é preciso reiterar uma limitação observada no processo investigativo. Conforme já pontuado na seção 3.2, a forma como a análise do material didático do curso foi realizada se mostrou, a meu ver, uma limitação metodológica de minha pesquisa. O fato de as atividades da apostila não serem analisadas durante suas aplicações no curso, mas *a posteriori*, fez com que

os resultados encontrados apontassem mais para as potencialidades do material do que para um efetivo fomento (ou não) de uma postura plurilíngue e/ou da criticidade.

Analisando o percurso da pesquisa por uma perspectiva mais ampla, considero que a experiência vivida no meu processo de Doutorado me ensinou muito e, sem dúvida, provocou importantes deslocamentos em minha trajetória acadêmico-pessoal. O que se configura, provavelmente, de maior relevância para mim é o questionamento sobre o papel que ocupo dentro de minha profissão. As reflexões deflagradas a partir das leituras, particularmente sobre a noção de postura plurilíngue e a proposta das abordagens plurais para o ensino de línguas, combinadas à experiência tão intensamente vivida dentro do Adolescentes Políglotas me levaram a me perceber enquanto professora de línguas, extrapolando os limites do ensino da língua inglesa, a qual ministro em meu dia a dia na sala de aula do ensino fundamental. Ao me apropriar de uma compreensão de língua enquanto repertório, numa perspectiva múltipla e não compartimentalizada, passo a encarar a minha prática sob a perspectiva de uma educação linguística, como defendida por Menezes de Souza (2022), ou seja, como uma forma de ensinar o respeito às diferenças, reiterando o que pontua Jordão (2018), segundo a qual educar linguisticamente é olhar para o ensino-aprendizagem de línguas como uma maneira de ensinar e aprender formas de interpretar, de ser e de estar, impactando, dessa forma, as variadas dimensões de nossas existências.

É nesse sentido que percebo e aponto as principais contribuições desta pesquisa de Doutorado para além de mim. Primeiramente, para o próprio projeto Adolescentes Políglotas, para o qual este trabalho pode fornecer uma vasta e detalhada fonte de informações acerca das práticas e percepções no âmbito do curso que podem servir de aporte para apontar os rumos futuros do projeto de extensão. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para a área da Linguística Aplicada, notadamente no que concerne ao ensino e aprendizagem de LE, ao motivar outros professores a experienciarem e investigarem práticas de ensino que se baseiem na relação entre uma perspectiva plurilíngue e a ótica da criticidade.

Em se tratando de ensino e aprendizagem de LE sob uma perspectiva plurilíngue, importante retomar a reflexão a respeito das possíveis divergências entre aquilo que se quer ensinar e aquilo que se quer aprender. Ou entre aquilo que se quer ensinar e aquilo que se **deve** ensinar. Na maioria das vezes, o que o/a estudante deseja a partir da aprendizagem de línguas, seja em contexto regular de ensino ou em iniciativas como o projeto de extensão aqui abordado, é se instrumentalizar para o mercado de trabalho. Afinal, todos querem e deveriam poder ser bem-sucedidos profissionalmente, e a competência em uma língua estrangeira, notadamente, na língua inglesa, tem sido, historicamente, reconhecida como um diferencial, ou mesmo uma

condição *sine qua non* para o almejado sucesso profissional. Até que ponto nosso(a) estudante da escola pública não acredita que a língua inglesa seja sim “essencial” para ele/ela, contrariando a reflexão de Menezes de Souza (2022)? Talvez aprender **sobre** essa ou outra língua não o/a baste. Dessa forma, acredito ser nosso papel enquanto professores de línguas estrangeiras, comprometidos com uma educação linguística que prevê o desenvolvimento holístico do estudante, procurar o equilíbrio entre ensinar a língua e ensinar sobre a língua. Não podemos nos esquecer que nossos estudantes da escola pública, em sua maioria provenientes de classes sociais desfavorecidas, e que constituem o público predominante desta pesquisa, se encontram em uma posição desfavorável em relação aos estudantes da iniciativa privada no que tange a oportunidades de aprendizagem de línguas.

A partir desse embate entre as necessidades e os desejos de aprendizagem de nossos estudantes, defendo a importância de iniciativas como o projeto Adolescentes Políglotas, enquanto um espaço para se promover a educação linguística por meio da qual se desvelam oportunidades para o fomento de uma postura plurilíngue, numa perspectiva crítica, que pode suscitar no(a) aprendiz o interesse pela aprendizagem de novos idiomas, e, acima de tudo, despertá-lo(a) para a importância de se respeitar e apreciar as diferenças. Tais iniciativas podem, a princípio, somar às existentes propostas curriculares de ensino de línguas, mas lanço o convite para pesquisas futuras que proponham e investiguem propostas plurilíngues dentro da grade curricular do ensino fundamental.

Ao longo da tese, foram apresentadas algumas pesquisas envolvendo as abordagens plurais para o ensino de línguas no contexto da educação básica brasileira (Altenhofen; Broch, 2011; Kuchenbecker-Broch, 2012, 2014; Porsette, 2019; Sarsur Câmara, 2020). Contudo, observo a necessidade de um número maior de trabalhos que abordem o assunto, de maneira a lançar luz sobre um debate que se mostra premente em nossa sociedade, por possibilitar a promoção de uma perspectiva plurilíngue numa vertente crítica, que pode expandir os horizontes de nosso(a)s estudantes da escola pública, os quais, de outra forma, não teriam a oportunidade de conhecer e refletir sobre outras línguas e culturas.

Iniciei essa tese com a epígrafe que contém uma frase de autoria anônima que nos impele a olharmos para fora. Aquelas palavras foram lidas por mim, há muitos anos, na parede de uma rústica agência de turismo ecológico chilena, e ainda ecoam em mim. Esse “olhar para fora” pode se referir a fora do país, fora de casa, fora da janela, fora da sala de aula, fora de mim mesma(o). É um convite a olhar para o **outro**. Seja ele/ela quem for, esteja ele/ela onde estiver.

E se considerei relevante iniciar este trabalho com um convite, da mesma forma o encerro. Convidando estudantes, familiares, professores, formadores, gestores e responsáveis pela elaboração de políticas educacionais a olharmos para fora. Fora de um **eu** ensimesmado e de olhar atrofiado, incapaz de respeitar a diversidade, e na maioria das vezes, de ao menos enxergá-la. Daí o meu propósito de investigar e me aprofundar em uma iniciativa como o projeto Adolescentes Políglotas, no qual percebo a proposta de uma educação linguística. Para além do ensino de línguas, a educação por meio das línguas.

Cabe esclarecer que não estou eximindo o ensino regular/curricular de língua estrangeira da responsabilidade de cumprir o seu papel de ofertar um ensino de qualidade, que atenda às necessidades e desejos de nossos estudantes nas escolas públicas do país. No entanto, diante da realidade que hoje se apresenta, paralelamente à continuidade da luta por mudanças nas políticas públicas que norteiam o ensino de línguas no Brasil, defendo que propostas complementares, como a iniciativa extensionista do Adolescentes Políglotas, podem afetar positivamente uma parcela relevante de nossos estudantes e são, dessa forma, muito bem-vindas.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Novas palavras**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/gltofobia> Acesso em: 30 maio 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em: https://abep.org/criterioBr/01_cceb_2021.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

AGUIAR, Pedro. Sérvio, Croata ou Servo-Croata? In: **Yugoboy**. 9 nov. 2008. Disponível em: <https://yugoboy.wordpress.com>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ALTENHOFEN, Cléo; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.) **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Montevideo, 2011. p. 15-24.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus editora, 2012.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: Toldo, Claudia; Sturm, Luciane. (Org.). **Letramento: Práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1, p. 65-78.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BAPTISTONE, Shirlei. Gltofobia, fenômeno de estigmatização social: entrevista com Philippe Blanchet. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 13-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v32i62.47443>

BLANCHET, Philippe. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática. Tradução de Jaci Brasil Tonelli. **Revista Moara**, n. 42, p. 9-21, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2053/0>. Acesso em: 30 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18542/moara.v0i42.2053>

BLOMMAERT, Jan. Language and the study of diversity. **Tilburg Papers in Culture Studies**, v. 74, p. 1-14, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; CÓRDULA, Máira Sueco Maegava; MARQUES, Mateus Mariano Duarte; SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Material didático no contexto de internacionalização: o projeto Adolescentes Políglotas. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. (Org.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis**. Cassilândia MS: CLEUEMS|UUC, 2023, v. 1, p. 65-81.

BYRAM, Michael. Foreign language teaching and intercultural citizenship. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n.1. p. 53-62, jan. 2013.

CAMACHO, Roberto Gomes. Uma breve retrospectiva da pesquisa sociolinguística. In: PARREIRA, Maria Cristina *et al.* **Pesquisas em Linguística no século XXI: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos**. 2015. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 13-27.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, v. 32, n. 01, p. 15-34, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698140011>

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

CANDELIER, Michel *et al.* **FREPA/CARAP - Framework of Reference for Pluralistic Approaches of Languages and Cultures – Competences and Resources**. Graz: European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe, 2012, 104 p. Disponível em: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CANDELIER, Michel. “Awakening to languages” and educational language policy. In: CENOZ, Jasone; GORTER, Durk; MAY, Stephen (Ed.). **Language awareness and multilingualism**. Berlim: Springer, 2017. E-book. p. 161-172. Disponível em: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-319-02240-6#bibliographic-information>. Acesso em 25 jul. 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_12

CAVALLI, Marisa. Didactiques intégrées et approches plurielles. **Babylonia**. Trimestrale plurilingue. Fondazione Lingue e Culture, n. 1, p. 15-19, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Edições Asa, Lisboa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 6 nov. 2021.

COSTE, Daniel; SIMON, Diana-Lee. The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education. **International Journal of Multilingualism**, v. 6, n. 2, p. 168-185, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790710902846723>

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching**. Strasbourg: Language Policy Division, 2009 (1997). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272353137_Plurilingual_and_Pluricultural_Competence_Studies_Towards_a_Common_European_Framework_of_Reference_for_Language_Learning_and_Teaching. Acesso em: 01 set. 2023.

DOLZ, Joaquim. **Aprender a ensinar (lengües) en un context plurilingüe**. 2017. Apresentação de slides. Valência, Espanha. Disponível em: <https://ceice.gva.es/documents/162640785/164517957/Aprender+a+ensenyar+leng%C3%BCes+en+un+context+multiling%C3%BCe.pdf/d0f76848-6519-40fc-9e90-6713cb62daa4>. Acesso em: 30 maio 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários de inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 209-229.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2018. p. 11-24.

ELLIS, Rod. Psycholinguistic aspects of interlanguage. In: **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997, cap. 6, p. 51-62.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2018. p. 103-117.

FERREIRA, Taciane Domingues. **Diálogos entre Volóchinov e Humboldt na filosofia da linguagem: a participação do idealismo na síntese marxista**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERREIRA DOS ANJOS, Grazielle. Os professores de espanhol da rede municipal de educação/RJ e o seu (não) lugar: reflexões teórico-metodológicas. In: IX Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, 2018. **Anais do IX SAPPIL - Estudos de Linguagem**. UFF, n. 01, 2018. p. 386-402. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/979> . Acesso em: 30 maio 2023.

GOMES, Sílvia; ANDRADE, Ana Isabel. Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores? **Saber & Educar**, n. 14, nov. 2009. ISSN 1647-2144. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/141/110> . Acesso em: 12 nov. 2021.

GRILLI, Marina. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 12, n. 3, p. 415-4, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p415-435>

GRILLI, Marina. Educação Linguística de uma vez por todas. In: **Educação Linguística no século XXI**. 2 out. 2020. Disponível em: <https://www.educacaolinguistica.com/post/educacao-linguistica-de-uma-vez-por-todas>. Acesso em: 01 set. 2023.

GRILLI, Marina. **Decolonizar a educação linguística no Brasil**. Youtube, 28 jul. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VeaNbwZ_dzo&t=1s. Acesso em: 23 ago. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162514>. Acesso em: 25 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-1>

JANKS, Hilary *et al.* **Doing critical literacy**: Texts and activities for students and teachers. Nova Iorque: Routledge, 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of Different Feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 195-207.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2018. p. 69-80.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Applied linguistics “made in Brasil”: A guessing game. In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (Org.). **Applied Linguistics Questions and Answers**: Essential Readings for Teacher Educators. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. **English as lingua franca in teacher education**: a Brazilian perspective. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 53-68, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781501503856-004>

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 406 p. Tradução de Petrilson Pinheiro.

KUMARAVADIVELU, Bala. Language: Concepts and Precepts. In: **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New York: Routledge, 2006. cap. 1, p. 3-24.

KUCHENBECKER-BROCH, Ingrid. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. v. 4, p. 73-107, 2012.

KUCHENBECKER-BROCH, Ingrid. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n.1. p. 57-78, jan. 2013.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

MATURANA, Humberto R. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto. R. & VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k> . Acesso em: 06 abr. 2023.

MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, Doris C. V. S.; SOUSA, Cristiane M. C. L. L. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 123-133.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Ruberval FrancoMaciel e Vanessa de Assis Araujo. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. 1ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011, v. 1, p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Org.). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editora, 2011a. p. 271-303

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel M.; KAWACHI-FURLAN, Cláudia J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 245-258, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.249.244-258>

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Thinking language differently**. Youtube, 07 jul. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ypoo7xfHZYo>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v14i5.69230>

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 29, n. 53, p. 01-262, 2022.

MIGNOLO, Walter. **Conversa com Walter Mignolo**. Youtube, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hpgGk3HBx5E>. Acesso em: 15 set. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCHA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana R.; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

MOORE, Danièle; OYAMA, Mayo; PEARCE, Daniel Roy; KITANO, Yuki; IRISAWA, Kana. Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon! **Contextes et didactiques**, v. 15, não paginado, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ced/2051> . Acesso em: 28 jul. 2023.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NUNES JÚNIOR, Marco Antônio; ARANTES, Kássia Gonçalves; CÓRDULA, Maíra Sueco Maegava; CASTRO, Sabrina França. Educação linguística e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): contribuições de uma experiência plurilíngue para a Agenda 2030 da ONU. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 22, n. 01, p. 22-41, jan./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v22n12023-66918>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. (Org.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003, p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz *et al.* (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 11-24.

PORSETTE, Igor Castilho. **A intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: reflexões sobre a prática em “Leitura plurilíngue na escola”**, curso oferecido em uma Escola Estadual de Ensino Médio em Vitória (ES). 2019. 213 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 143-163, 2013.

SARSUR CÂMARA, Érica. **Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2020. 390 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Flávia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, 2015, s/p. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.24801>

SILVA, Flávia Matias. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 158-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP78G5z65h/#> Acesso em: 30 abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>

SILVA, Kleber Aparecido; MORGAN, Brian; MONTE MÓR, Walkyria. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da Abralin**. v. 21, n. 2, p. 254-260, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146/2698> Acesso em: 01 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2146>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, Adail. A concepção de sujeito do Círculo. In: _____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2009. Cap 2. p. 47-59.

SOUSA, Robson Simplicio de. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica do “tempestade de luz”. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 641-660, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.363>

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Adolescentes Políglotas em contexto remoto 2021-1**. (Projeto de Extensão). Registro SIEX-UFU: 23061, 2021.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares *et al.* **Adolescentes Políglotas**. Uberlândia: UFU, 2021. 159 p. Apostila.

SOUZA, Sweder; ARAÚJO e SÁ, Maria Helena. Reflexões acerca da promoção de uma didática do plurilinguismo no ensino aprendizagem de línguas. **Revista Letras**. Curitiba, n. 105, p. 45-65, jan/jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/3244>. Acesso em: 04 mar 2024. DOI: <https://doi.org/10.5380/rel.v105i1.85749>

STREET, Brian. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: Graddol, D.; Thompson, L. and Byram, M. (Ed.) **Language and Culture**. Clevedon, Avon: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters, 1993. p. 23-43.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cedes Cadernos**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

TRABANT. Jürgen. Vanishing worldviews. **Forum for Modern Language Studies**, Oxford: Oxford University Press, v. 53, n. 01, p. 21-34, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/fmls/cqw081>. Acesso em: 07 fev. 2023.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético político**. 2005. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf> . Acesso em: 19 maio 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Tradução não solicitada e não autorizada realizada para uso didático por Herlon Alvez Bezerra. Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2010. Não paginado.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR COM 11 ANOS DE IDADE

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada **“Adolescentes Políglotas: uma experiência multilíngue e o letramento crítico de aprendizes de línguas”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Costa Ribas e Kássia Gonçalves Arantes. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a relação existente entre a proposta multilíngue de ensino de línguas do curso Adolescentes Políglotas e o desenvolvimento da criticidade dos/das aprendizes de forma a despertar suas capacidades de entenderem o mundo com olhos atentos para as diferenças existentes. O Termo/Registro de Consentimento está sendo obtido pela pesquisadora Kássia Gonçalves Arantes em formulário online via aplicativo Google Forms. Você terá o tempo que for necessário para decidir se dará seu consentimento para a participação do(a) menor na referida pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) será observado(a) durante sua participação nas atividades online desenvolvidas no curso Adolescentes Políglotas de forma síncrona via Jitsi Meet e escreverá textos a respeito de sua experiência no curso. Cabe aqui ressaltar que o foco da investigação não é o/a estudante, mas as atividades desenvolvidas e as interações ocorridas a partir das propostas do curso. A pesquisadora manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV. Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos dessa pesquisa consistem na possibilidade de identificação dos(as) participantes, mas cabe aqui ressaltar que os resultados que serão publicados preservarão a identidade dos participantes e a identificação da instituição. Os benefícios podem ser divididos em diretos e indiretos. Com relação aos benefícios diretos para os estudantes, o projeto tem a proposta de promover a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem de línguas. E os benefícios indiretos promovidos pela pesquisa serão a discussão e a reflexão acerca da repercussão de propostas multilíngues de ensino de línguas, notadamente do projeto Adolescentes Políglotas, no processo de desenvolvimento da criticidade de aprendizes de línguas, problematizando o prejuízo que percebemos em políticas monolíngues de ensino de línguas no Ensino Fundamental, conforme observado em nosso país. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indiquem esse desejo. Ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo ou coação. **Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada a você por meio do e-mail que lhe será solicitado a seguir.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Costa Ribas pelo telefone (34) 3239-

4102 ou pelo e-mail fernandaribas@ufu.br ou com Kássia Gonçalves Arantes, pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail kassiaarantes@ufu.br. As pesquisadoras estão vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-144. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde

Uberlândia, de de 20.....

*Obrigatório

1. E-mail *
2. Após ter sido devidamente esclarecido, você consente, voluntariamente, que o(a) menor sob sua responsabilidade participe do projeto citado acima? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR COMIDADE ENTRE 12 E 15 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada **“Adolescentes Políglotas: uma experiência multilíngue e o letramento crítico de aprendizes de línguas”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Costa Ribas e Kássia Gonçalves Arantes. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a relação existente entre a proposta multilíngue de ensino de línguas do curso Adolescentes Políglotas e o desenvolvimento da criticidade dos/das aprendizes de forma a despertar suas capacidades de entenderem o mundo com olhos atentos para as diferenças existentes. O Termo/Registro de Consentimento está sendo obtido pela pesquisadora Kássia Gonçalves Arantes em formulário online via aplicativo Google Forms. Você terá o tempo que for necessário para decidir se dará seu consentimento para a participação do/a menor na referida pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) será observado(a) durante sua participação nas atividades online desenvolvidas no curso Adolescentes Políglotas de forma síncrona via Jitsi Meet e escreverá textos a respeito de sua experiência no curso. Cabe aqui ressaltar que o foco da investigação não é o/a estudante, mas as atividades desenvolvidas e as interações ocorridas a partir das propostas do curso. A pesquisadora manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV. Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos dessa pesquisa consistem na possibilidade de identificação dos(as) participantes, mas cabe aqui ressaltar que os resultados que serão publicados preservarão a identidade dos participantes e a identificação da instituição. Os benefícios podem ser divididos em diretos e indiretos. Com relação aos benefícios diretos para os estudantes, o projeto tem a proposta de promover a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem de línguas. E os benefícios indiretos promovidos pela pesquisa serão a discussão e a reflexão acerca da repercussão de propostas multilíngues de ensino de línguas, notadamente do projeto Adolescentes Políglotas, no processo de desenvolvimento da criticidade de aprendizes de línguas, problematizando o prejuízo que percebemos em políticas monolíngues de ensino de línguas no Ensino Fundamental, conforme observado em nosso país. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ela também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada a você por meio do e-mail que lhe será solicitado a seguir.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Costa Ribas pelo telefone (34) 3239-

4102 ou pelo e-mail fernandaribas@ufu.br ou com Kássia Gonçalves Arantes, pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail kassiaarantes@ufu.br. As pesquisadoras estão vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-144. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Após ter sido devidamente esclarecido, você consente, voluntariamente, que o(a) menor sob sua responsabilidade participado projeto citado acima? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR COM IDADE ENTRE 12 E 15 ANOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Adolescentes Políglotas: uma experiência multilíngue e o letramento crítico de aprendizes de línguas**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Costa Ribas e Kássia Gonçalves Arantes. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a relação existente entre a proposta multilíngue de ensino de línguas do curso Adolescentes Políglotas e o desenvolvimento da criticidade dos/das aprendizes de forma a despertar suas capacidades de entenderem o mundo com olhos atentos para as diferenças existentes. O Termo/Registro de Assentimento está sendo obtido pela pesquisadora Kássia Gonçalves Arantes em formulário online via aplicativo Google Forms. Você terá o tempo que for necessário para decidir se dará seu assentimento para a participação na referida pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você será observado(a) durante as atividades online desenvolvidas no curso Adolescentes Políglotas de forma síncrona via Jitsi Meet e escreverá textos a respeito de sua experiência no curso. Cabe aqui ressaltar que o foco da investigação não é o/a estudante, mas as atividades desenvolvidas e as interações ocorridas a partir das propostas do curso. A pesquisadora manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos dessa pesquisa consistem na possibilidade de identificação dos(as) participantes, mas cabe aqui ressaltar que os resultados que serão publicados preservarão a identidade dos participantes e a identificação da instituição. Os benefícios podem ser divididos em diretos e indiretos. Com relação aos benefícios diretos para os estudantes, o projeto tem a proposta de promover a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem de línguas. E os benefícios indiretos promovidos pela pesquisa serão a discussão e a reflexão acerca da repercussão de propostas multilíngues de ensino de línguas, notadamente do projeto Adolescentes Políglotas, no processo de desenvolvimento da criticidade de aprendizes de línguas, problematizando o prejuízo que percebemos em políticas monolíngues de ensino de línguas no Ensino Fundamental, conforme observado em nosso país. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. **Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada a você por meio do e-mail que lhe será abaixo solicitado.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Costa Ribas pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail fernandaribas@ufu.br ou com Kássia Gonçalves Arantes, pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail kassiaarantes@ufu.br. As pesquisadoras estão vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-144. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos

2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

*Obrigatório

1. E-mail *
2. Após ter sido devidamente esclarecido, você aceita, voluntariamente, participar do projeto citado acima? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Adolescentes Políglotas: uma experiência multilíngue e o letramento crítico de aprendizes de línguas**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Costa Ribas e Kássia Gonçalves Arantes. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a relação existente entre a proposta multilíngue de ensino de línguas do curso Adolescentes Políglotas e o desenvolvimento da criticidade dos/das aprendizes de forma a despertar suas capacidades de entenderem o mundo com olhos atentos para as diferenças existentes. O Termo/Registro de Consentimento está sendo obtido pela pesquisadora Kássia Gonçalves Arantes em formulário online via aplicativo Google Forms. Você terá o tempo que for necessário para decidir se dará seu assentimento para a participação na referida pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você será submetido(a) a uma entrevista síncrona no formato online via Jitsi Meet ou Google Meet, que será gravada caso autorizado por você, com duração aproximada de quarenta minutos. Ademais, as atividades e as interações promovidas por você de forma síncrona via Jitsi Meet com os estudantes do curso Adolescentes Políglotas serão observadas. A pesquisadora manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos dessa pesquisa consistem em possibilidade de identificação dos(as) participantes, mas cabe aqui ressaltar que os resultados que serão publicados preservarão a identidade dos participantes e a identificação da instituição. Os benefícios desta pesquisa podem ser divididos em diretos e indiretos. No que tange aos benefícios diretos da pesquisa para a coordenação e docentes do curso, espera-se obter informações que possibilitem repensar os objetivos, materiais adotados e atividades desenvolvidas no projeto. E os benefícios indiretos promovidos pela pesquisa serão a discussão e a reflexão acerca da repercussão de propostas multilíngues de ensino de línguas, notadamente do projeto Adolescentes Políglotas, no processo de desenvolvimento da criticidade de aprendizes de línguas, problematizando o prejuízo que percebemos em políticas monolíngues de ensino de línguas no Ensino Fundamental, conforme observado em nosso país. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada a você por meio do e-mail que lhe será solicitado a**

seguir. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Costa Ribas pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail fernandaribas@ufu.br ou com Kássia Gonçalves Arantes, pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail kassiaarantes@ufu.br. As pesquisadoras estão vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-144. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha nolink:https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

*Obrigatório

1. E-mail *
2. Você aceita participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COORDENAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Adolescentes Políglotas: uma experiência multilíngue e o letramento crítico de aprendizes de línguas**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Costa Ribas e Kássia Gonçalves Arantes. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a relação existente entre a proposta multilíngue de ensino de línguas do curso Adolescentes Políglotas e o desenvolvimento da criticidade dos/das aprendizes de forma a despertar suas capacidades de entenderem o mundo com olhos atentos para as diferenças existentes. O Termo/Registro de Consentimento está sendo obtido pela pesquisadora Kássia Gonçalves Arantes em formulário online via aplicativo Google Forms. Você terá o tempo que for necessário para decidir se dará seu assentimento para a participação na referida pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você será submetido(a) a uma entrevista síncrona no formato online via Google Meet ou Jitsi Meet, que será gravada caso autorizado por você, com duração aproximada de trinta minutos. A pesquisadora manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos dessa pesquisa consistem em possibilidade de identificação dos(as) participantes, mas cabe aqui ressaltar que os resultados que serão publicados preservarão a identidade dos participantes e a identificação da instituição. Os benefícios desta pesquisa podem ser divididos em diretos e indiretos. No que tange aos benefícios diretos da pesquisa para a coordenação e docentes do curso, espera-se obter informações que possibilitem repensar os objetivos, materiais adotados e atividades desenvolvidas no projeto. E os benefícios indiretos promovidos pela pesquisa serão a discussão e a reflexão acerca da repercussão de propostas multilíngues de ensino de línguas, notadamente do projeto Adolescentes Políglotas, no processo de desenvolvimento da criticidade de aprendizes de línguas, problematizando o prejuízo que percebemos em políticas monolíngues de ensino de línguas no Ensino Fundamental, conforme observado em nosso país. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviada a você por meio do e-mail que lhe será solicitado a seguir.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Costa Ribas pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail fernandaribas@ufu.br ou com Kássia Gonçalves Arantes, pelo telefone (34) 3239-4102 ou pelo e-mail kassiaarantes@ufu.br. As pesquisadoras estão vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) Instituto de Letras e Linguística - Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256, Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, CEP: 38408-144. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo

telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

*Obrigatório

1. E-mail *
2. Você aceita participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

APÊNDICE F**QUESTIONÁRIO ABERTO ESTUDANTES – SEMANA 7****O curso Adolescentes Políglotas**

A atividade dessa semana consiste em um questionário que deverá ser respondido em Português.

Ele contém 5 perguntas por meio das quais você é convidado(a) a refletir e escrever sobre a experiência vivenciada no curso Adolescentes Políglotas até aqui.

*Obrigatório

1. Nome do(a) estudante: *
2. Turma no Adolescentes Políglotas: *

Marcar apenas uma oval.

- Turma 1 - 10h
- Turma 2 - 13h
- Turma 3 - 15h

- 1) O que te motivou a cursar o Adolescentes Políglotas? Escreva sobre como ficou sabendo do curso e se a decisão de cursá-lo foi sua ou da pessoa responsável por você.
- 2) Qual havia sido seu contato com as línguas estrangeiras antes do curso? Escreva sobre suas histórias de aprendizagem de línguas antes do Adolescentes Políglotas.
- 3) Descreva sua experiência como aluno(a) do curso Adolescentes Políglotas até aqui.
- 4) O curso Adolescentes Políglotas oferece três idiomas simultaneamente, enquanto um curso de idiomas regular normalmente oferece um idioma por vez. Como você analisa essa diferença? Escreva a respeito.
- 5) O curso Adolescentes Políglotas oferta os idiomas Espanhol, Francês e Inglês. Como você percebe essa escolha dos idiomas? Você gostaria que algum outro idioma fosse oferecido? Qual/quais? Por quê? Ou excluiria algum deles? Qual/quais? Por quê?

APÊNDICE G

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO E REFLEXÃO – SEMANA 14

Atividade Adolescentes Políglotas - Semana 14

A atividade assíncrona dessa semana tem como objetivo levá-lo(a) a refletir sobre as atividades propostas e sua experiência dentro do curso Adolescentes Políglotas. Sua participação é muito importante para que possamos avaliar sua aprendizagem e para nos orientar quanto às ações desenvolvidas no projeto.

¡Gracias! Merci! Thank you! Obrigada(o).

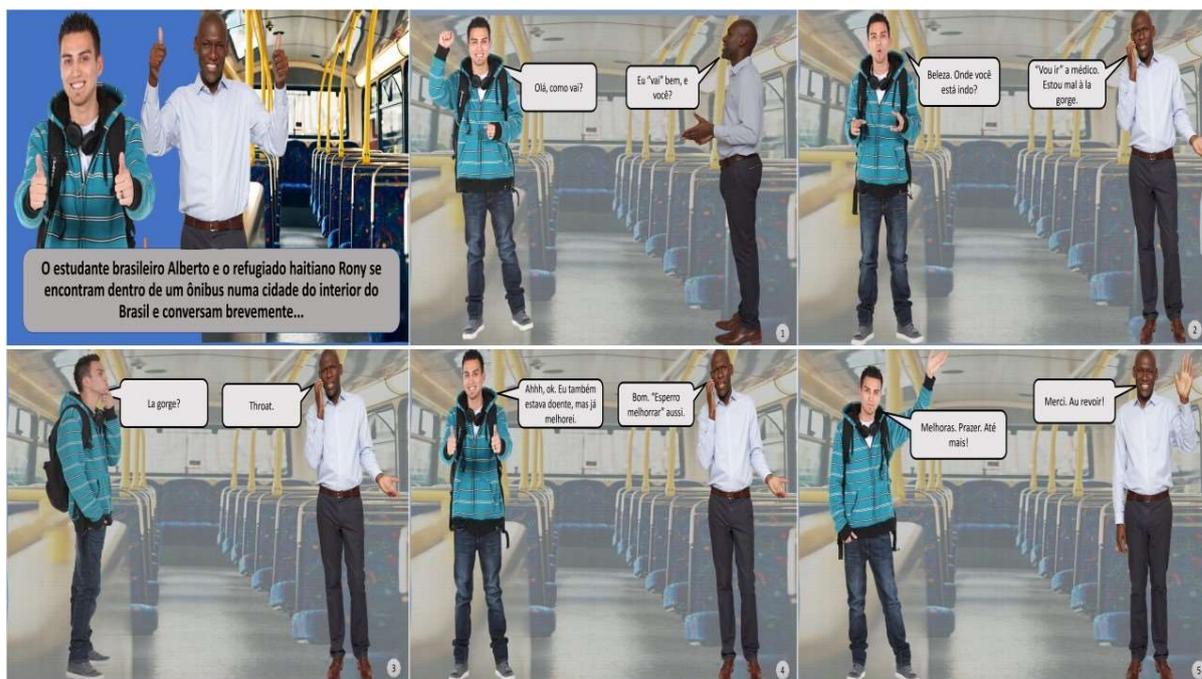
*Obrigatório

1. Nombre/ Prénom/ Name/ Nome: *
2. Clase/ Classe/ Class/ Turma: *

Marcar apenas uma oval.

- Turma 1 - 10h
- Turma 2 - 13h
- Turma 3 - 15h

A) Leia os quadrinhos abaixo e responda às questões a seguir.



- 1) Qual você imagina ser a língua materna de Rony, o refugiado haitiano? *
- 2) O que você acha dessa mistura de línguas no diálogo e, principalmente, na fala de Rony?
- 3) E o que você acha desses “errinhos de Português” cometidos por Rony em sua fala?
- 4) Você acredita que o fato de você ter participado do curso Adolescentes Políglotas te faz olhar para essa mistura de línguas e esses “errinhos de Português” de Rony de maneira diferente? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

B) Você se lembra dessa atividade realizada na Semana 1 do nosso curso? Em caso afirmativo, responda às questões abaixo. Caso não se lembre, abra sua apostila na página 13 e observe a atividade antes de responder às questões.

SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?



Source: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

Biografia corta	Biographie courte	Short biography
<p>Daniel Munduruku es de <u>Belém do Pará</u>.</p> <p>Él es escritor y maestro.</p> <p>Él es miembro del pueblo indígena <u>Munduruku</u>.</p> <p>Él hizo doctorado en la <u>Universidad de São Paulo</u>.</p> <p>Él ha escrito más de 50 libros para niños.</p>	<p>Daniel Munduruku est né à <u>Belém do Pará</u>.</p> <p>C'est un écrivain et un éducateur brésilien.</p> <p>Il est membre du peuple indigène <u>Munduruku</u>. Il est titulaire d'un doctorat en Éducation de l'Université de São Paulo.</p> <p>Il a écrit plus de 50 livres pour enfants.</p>	<p>Daniel Munduruku is from <u>Belém do Pará</u>. He's a Brazilian writer and educator.</p> <p>He is member of the <u>Munduruku</u> indigenous people.</p> <p>He has a doctorate in Education by the <u>University of São Paulo</u>.</p> <p>He has written more than 50 books for children.</p>

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

Elija una persona importante y cuéntenos sobre ella.
 Choisis une personne importante et parle-nous de lui/d'elle.
 Choose an important person and tell us about him/her.

5) Quem foi a pessoa importante escolhida por VOCÊ para escrever a respeito nessa * atividade? Por quê?

6) Você já conhecia Daniel Munduruku? Por que você acha que ele foi a pessoa * retratada nas minibiografias?

7) Se você fosse o autor dessa atividade da apostila, quem seria a pessoa escolhida por * você?

APÊNDICE H

ROTEIRO ENTREVISTA IDEALIZADORA PROJETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256
 Av. João Naves de Ávila - 2121 - Bairro Santa Mônica
 Uberlândia - MG - CEP 38400-902
 Site: www.ppgel.ileel.ufu.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A IDEALIZADORA DO PROJETO ADOLESCENTES POLIGLOTAS

Semestre: 1º/2022

1. Quando e como surgiu o projeto Adolescentes Políglotas?
2. Qual foi sua principal motivação para criar/escrever esse projeto?
3. Você afirma no projeto que “o objetivo geral do curso é que esses adolescentes se familiarizem com línguas e culturas estrangeiras de maneira a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade.” Eu gostaria que você aprofundasse um pouco nessas ideias de “postura plurilíngue e acolhimento da diversidade”. Como você percebe tais posicionamentos?
4. Você acredita que o projeto tem alcançado os objetivos inicialmente idealizados por você? Se sim, por quê? Caso contrário, por que não? Você percebe outros objetivos não inicialmente previstos sendo alcançados?
5. Eu gostaria de abordar também a escolha do espanhol, francês e inglês como as línguas ofertadas no curso Adolescentes Políglotas. Quais foram as razões que motivaram a escolha desses três idiomas, especificamente?
6. E você acredita que essa proposta de trabalhar três línguas concomitantemente pode promover uma influência positiva de uma língua no ensino e aprendizagem das outras? O que eu gostaria de saber é se sua ideia inicial era a integração das línguas ou trabalhá-las separadamente, sem essa preocupação.
7. Você percebe que o curso Adolescentes Políglotas propicia a visão crítica (criticidade) dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas? Se sim, de que maneira?
8. E como você vê essa criticidade? Ou seja, para você, em que consiste essa visão crítica dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas?

APÊNDICE I

ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORA PROJETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256
Av. João Naves de Ávila - 2121 - Bairro Santa Mônica
Uberlândia - MG - CEP 38400-902
Site: www.ppgel.ileel.ufu.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO PROJETO ADOLESCENTES POLIGLOTAS

Semestre: 1º/2022

1. Quando você começou a coordenar o projeto Adolescentes Políglotas?
2. Se você tivesse que explicar para alguém que não o conhecesse do que se trata o Adolescentes Políglotas, como o descreveria?
3. O curso Adolescentes Políglotas tem como objetivo geral descrito em seu projeto propiciar a familiarização desses adolescentes com “línguas e culturas estrangeiras de maneira a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade.”
 - a. Primeiramente, o que você entende por “uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade”?
 - b. Como você percebe a relação entre as atividades desenvolvidas no curso e a promoção dessa postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade nos adolescentes?
4. Você acredita que o projeto tem alcançado os objetivos inicialmente propostos? Se sim, por quê? Caso contrário, por que não? Você percebe outros objetivos não inicialmente previstos sendo alcançados?
5. Você percebe que o curso Adolescentes Políglotas propicia a visão crítica (criticidade) dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas? Se sim, de que maneira?
6. E como você vê essa criticidade? Ou seja, para você, em que consiste essa visão crítica dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas?

APÊNDICE J

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES BOLSISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256
Av. João Naves de Ávila - 2121 - Bairro Santa Mônica
Uberlândia - MG - CEP 38400-902
Site: www.ppgel.ileel.ufu.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES BOLSISTAS DO PROJETO ADOLESCENTES POLIGLOTAS

Semestre: 1º/2022

1. Que língua você ensina no curso? Fale um pouquinho sobre sua história com esse idioma.
2. Quando você começou a participar do projeto Adolescentes Políglotas? O que te motivou a se candidatar para uma vaga nesse projeto?
3. Se você tivesse que explicar para alguém do que se trata o curso Adolescentes Políglotas, como o descreveria?
4. Compare sua percepção sobre o Adolescentes Políglotas antes de começar a trabalhar nele e agora. Em que sentido sua experiência tem sido diferente do que você imaginava?
5. O curso Adolescentes Políglotas tem como objetivo geral propiciar a familiarização desses adolescentes com “línguas e culturas estrangeiras de maneira a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade.”
 - a. Primeiramente, o que você entende por “uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade”?
 - b. Como você percebe a relação entre as atividades que você desenvolve em suas aulas e a promoção dessa postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade nos adolescentes?
6. Você percebe algum outro objetivo não inicialmente previsto sendo alcançado no curso Adolescentes Políglotas?
7. Eu gostaria de abordar também a relação entre as línguas nas atividades desenvolvidas no curso. Em suas aulas de, você percebe a influência do e do? Tanto na sua forma de ensinar quanto na maneira de os alunos aprenderem? Em caso afirmativo, de que maneira? E nas atividades assíncronas? Você identifica tal influência? Em caso negativo, o que te leva a crer/afirmar que exista essa separação/compartimentalização?

8. Você percebe que o curso Adolescentes Políglotas propicia a visão crítica (criticidade) dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas? Se sim, de que maneira?
9. E como você vê essa criticidade? Ou seja, para você, em que consiste essa visão crítica dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas?

APÊNDICE K

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES VOLUNTÁRIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 256
Av. João Naves de Ávila - 2121 - Bairro Santa Mônica
Uberlândia - MG - CEP 38400-902
Site: www.ppgel.ileel.ufu.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DO PROJETO ADOLESCENTES POLIGLOTAS

Semestre: 1º/2022

1. Que língua você ensina no curso? Fale um pouquinho sobre sua história com esse idioma.
2. Se você tivesse que descrever o curso Adolescentes Políglotas para alguém que não conhecesse o curso, como você o descreveria?
3. Compare sua percepção sobre o Adolescentes Políglotas antes de começar a trabalhar nele e agora. Em que sentido sua experiência tem sido diferente do que você imaginava?
4. O curso Adolescentes Políglotas tem como objetivo geral propiciar a familiarização desses adolescentes com “línguas e culturas estrangeiras de maneira a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade.”
 - a. Primeiramente, o que você entende por “uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade”?
 - b. Como você percebe a relação entre as atividades que você planeja e desenvolve em suas aulas e a promoção dessa postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade nos adolescentes?
5. Você percebe que o curso Adolescentes Políglotas propicia a visão crítica (criticidade) dos estudantes em relação às línguas ensinadas e aprendidas? Se sim, de que maneira?
6. E para você, do que se trata esse conceito de criticidade? Ou seja, na sua percepção, em que consistiria uma visão crítica dos estudantes em relação às línguas?