

Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues

Expanding the teaching of English in initial years: Transcultural and translangual aspects

Nara Hiroko Takaki*

RESUMO: Baseando-se num projeto de formação de alunos e professores com metodologia qualitativa e intersubjetiva, a autora discute sua compreensão sobre a natureza das atividades nas aulas de inglês dos anos iniciais. Acentua a co-construção crítica de estratégias que ampliam a aprendizagem (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004) e performatividade (PENNYCOOK, 2010) com participantes de um workshop e alunos de Prática de Ensino de Inglês em Letras. As oportunidades criadas também são embasadas por conceitos de zonas de contato (PRATT, 1992), as quais são transculturais, práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e multimodalidade (KRESS, 2003, 2010) que estão imbricados em perspectivas de letramentos críticos e autocrítica. A conclusão enfatiza processos e oportunidades que podem viabilizar mudanças desejadas no ensino de inglês para os anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Anos iniciais. Ensino de inglês. Aspectos translíngues e transculturais. Perspectiva crítica.

ABSTRACT: Based on a project for student and teacher's development with qualitative and interpretative methodology, I discuss my understanding of the nature of the activities in English classes for initial years. I emphasize the critical co-construction of strategies that expands learning (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004) and performativity (PENNYCOOK, 2010) with the participants of a workshop and students in classes of English Teaching Practice in an Undergraduate Language Program. The opportunities created are also based on concepts of contact zones (PRATT, 1992) which are transcultural, translangual practices (CANAGARAJAH, 2013) and multimodality (KRESS, 2003, 2010), which are interweaved in perspectives of critical literacies and self-critique. My conclusion emphasizes processes and opportunities that can foster desirable changes in the teaching of English for initial years.

KEYWORDS: Initial years. English language teaching. Translingual and transcultural aspects. Critical perspective.

* Possui bacharelado em Inglês e Português pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, licenciatura em Inglês e Português pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Letras Modernas (Português e Inglês) pelo Programa de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. É professora adjunta IV da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Leciona no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. Tem experiência na área de Letras, Linguística, Linguística Aplicada com ênfase em inter-multi-transculturalidades, multi-inter-trans-disciplinaridades, línguas/linguagens, interpretação, sujeitos e sociedade, incluindo os seguintes temas: construção de sentido, ensino de línguas, novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos, novas mídias, coleção didática, éticas pós-coloniais em ontologias-epistemologias-metodologias de produção e recepção de significados, ensino-aprendizagem e pesquisa.

1 Introdução

O ensino de línguas estrangeiras da perspectiva de uma educação crítica nos anos iniciais e continuados tem caracterizado uma agenda inadiável na academia pelo fato de que não há uma política linguística específica voltada para esse foco.

Pesquisas científicas explicam que antes de frequentar a escola, a criança já apresenta um vasto repertório complexo de comunicação porque é autora de suas práticas de línguas/linguagens. Nas suas produções estão presentes princípios de adequação entonacional, um conjunto articulado de escolhas léxico-gramaticais e frases imbuídas de elementos não verbais e convenções adequadas ao público a que se dirige.

Frases como: *Para onde vai o escuro quando acendemos a luz? A cama me derrubou. Não gosto de dormir porque é só fechar os olhos e nada acontece* suscitam reflexões sobre a facilidade que as crianças têm de raciocinar por outros focos e lógicas que os adultos, muitas vezes, não compreendem. Revela-se aí a capacidade delas de organizar palavras num entorno sintático-semântico perfeito. Essas ocorrências servem para assinalar que desenvolver habilidades informadas pode ser um requisito para lidar com as configurações sociais contemporâneas de línguas/linguagens em ambientes de aprendizagem ubíqua dos alunos nessa faixa etária.

Outras particularidades compreendem a capacidade dessas crianças de relatar suas próprias imaginações e histórias por meio de desenhos, pinturas, performatividade (PENNYCOOK, 2010) criativa, muitas vezes crítica e ética, o que nos leva a dizer que elas já praticam letramentos em contextos que não os da escola. Um exemplo da escrita “primeira” são os bilhetes convencionais ou as mensagens por meio de celulares providenciando *emoticons*. Essas mensagens são repletas da palavra *ok* e de abreviações de tantas outras palavras. A destreza e fluência digitais para passar horas jogando *games* confirmam a presença de hibridismos nas autorias das crianças virtualmente imersas. Seus processos de atribuição de sentidos vêm marcados por um modo singular de ver o mundo e nele se relacionar; articula o conhecido com o novo e negocia aspectos intersubjetivos cambiantes que as tornam mais pertencentes a determinadas comunidades também mutantes.

Esse repertório linguístico-cultural tende a se entrelaçar com outros à medida que a criança se expõe aos produtos culturais que tomaram conta do mundo interativo. Se outrora a aprendizagem ficava a cargo de pais e avós preparados, profissionais de escolas ou professores particulares, com o advento das novas mídias, a criança tende cada vez mais a conviver com

revistas, desenhos, pinturas, livros, propagandas, cartuns, filmes, programas esportivos e de entretenimento via filmes, seriados, vídeo games, música, arte, dramatização, jogos etc. Enfim, um universo instigante que opera com aspectos translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014), expandindo ludicidades e autorias, fazendo com que o desenvolvimento de letramentos se amplie para além da sala de aula formal.

No entanto, para que esses ambientes de letramentos possam preparar as crianças para participar de eventos sociais de maneira ativa, criativa, ética, crítica e colaborativa para o contexto complexo e digital, mais pesquisas precisam ser realizadas em conjunto com os professores que estão na linha de frente desse trabalho, ou seja, os profissionais dos anos iniciais da educação básica. Alinho-me com Rocha, Tonelli e Silva (2010, p. 31) ao ressaltarem que: “[...] os alunos de LEC¹ precisam aprender uma LE² para agir neste mundo multissemiotizado, de forma crítica, sendo capaz de promover transformações.” Um ensino significativo a essa faixa etária atenderia mais às demandas do mundo presente se fosse habitado de reconstruções das próprias identidades e narrativas que façam sentido aos alunos dos anos iniciais.

Percebe-se que as comunidades pré-coloniais sempre foram multimodais (SOUZA, 2017), multissemióticas e multiletradas (CANAGARAJAH, 2013), ou seja, a natureza fluida das interações não é recente. Tais autores chamam a atenção para a importância do entendimento das singularidades com as quais as comunidades locais se apropriam de recursos semióticos e constroem sentidos. Esse alerta serve para compreendermos os conceitos que carregam os prefixos *multi*, *inter* e *trans*. Um prefixo criado mais recentemente não elimina as dinâmicas das diferenças/diversidades e das relações de poder e, portanto, as tensões epistemológicas, pois elas sempre serão partes do processo de construção de conhecimento e de sua renegociação.

Para tanto, apresento alguns encaminhamentos e tendências norteadas pelas práticas translíngues³ (CANAGARAJAH, 2013) e pelos letramentos educacionais críticos das últimas décadas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEWOODG, 2004; SOUZA, 2017; MONTE MÓR, 2012, dentre outros). Essas perspectivas teóricas vêm vestidas

¹ Língua Estrangeira para Crianças.

² Língua Estrangeira.

³ García e Wei (2014) usam *translanguaging* (“translinguando”) para entender a complexidade das interações com repertórios que tendem a se expandir adaptando às situações sociolinguísticas locais e globais. Neste artigo, práticas translíngues e translíngualismos são usados indistintamente tendo como base comum complexidade e expansão das interações.

de abordagens metodológicas qualitativas e interpretativas com destaque para ambientes de zonas de contato (PRATT, 1992), cuja natureza transcultural acaba por influenciar questões epistemológicas-ontológicas-metodológicas. As situações sociais apresentam conflitos em que diferentes grupos sociais se encontram, interagem, renegociam sentidos em meio às imprevisibilidades e heterogeneidades. O excerto a seguir destaca essa visão:

Ao usar o termo “contato”, objetivo acentuar as dimensões interativas e de improvisações dos encontros coloniais tão facilmente ignorados ou supressos pelas descrições difusas de conquista e dominação. Uma perspectiva de “contato” enfatiza como os sujeitos são constituídos nas e pelas relações entre si. Ela trata das relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes e “viajados”, não em termos de separação ou *apartheid*, mas em termos de copresença, interação, interligando entendimentos e práticas interligados⁴ (PRATT, 1992, p. 516).

Depreende-se dessa citação que as zonas de contato são mais voláteis e difusas, o que tende a dinamizar o jeito de pensar, refletir, criar sentidos e lidar com a diversidade, pois confere o status de emergência no ensino-aprendizagem de línguas/linguagens em qualquer etapa da vida das pessoas. A orientação translíngua (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) se estende para possibilitar a renegociação de saberes e recursos multimodais emergentes em relação aos já existentes com vistas a aportar benefícios sociais, recriando outras zonas de contato transculturais de/sem fronteiras.

Nas zonas de contato, as tensões são possibilidades de reinvenção das práticas translíngues que podem ampliar os recursos e repertórios que estão disponíveis para o aluno, tendendo a serem cada vez mais transculturais e transdisciplinares, ou seja, aqueles que se abrem para outros conhecimentos. Este artigo discute possibilidades de se trabalhar nesse âmbito educacional.

2 Aspectos que podem ampliar o ensino crítico de inglês nos anos iniciais

Para um ensino de inglês que busque atender às demandas de uma sociedade de convivência com a heterogeneidade complexa, abrangente e influenciada pelas novas mídias (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013; KALANTZIS; COPE, 2012) é desejável que alguns

⁴ Do original: By using the term "contact," I aim to foreground the interactive, improvisational dimensions of colonial encounters so easily ignored or suppressed by diffusionist accounts of conquest and domination. A "contact" perspective emphasizes how subjects are constituted in and by their relations to each other. It treats the relations among colonizers and colonized, or travelers and "travelees," not in terms of separateness or apartheid, but in terms of copresence, interaction, interlocking understandings and practices (PRATT, 1992, p. 516).

conceitos sejam explicados, pois eles têm implicações importantes na formação cidadã da criança.

Um desses conceitos necessários é o da linguagem/língua. Na visão pós-estruturalista, a linguagem/língua é um fenômeno de complexidade, isto é, um sistema de signos polissêmicos pronto para ser usado e reutilizado nas atividades da vida diária das pessoas. Esse sistema de significados funciona como um jogo (DERRIDA, 1997; WITTGENSTEIN, 2001) e ganha relevo com a premissa de que o uso da linguagem/língua implica recriação da mesma. A recriação é caracterizada por modos contingenciais de performatividade local, sem se desprenderem do contexto global. No entendimento de Pennycook (2010, p. 56), “as práticas de língua/linguagem são atividades que produzem tempo e espaço⁵”, ou seja, as práticas são situadas, mas móveis e interconectadas por diversas perspectivas. Perceber como cada perspectiva se apropria de sentidos trazendo consequências políticas na coletividade é uma questão que não pode faltar na reflexão sobre performatividade.

Dessa situação participam outras pessoas com visões, experiências culturais e históricas divergentes, com diferentes funções e *status* nas comunidades (escolas, clubes, igrejas, instituições, redes sociais, além de outras) a que pertencem, com gêneros, raízes étnicas e classes sociais diversificadas. Igualmente, esse encontro se dá num espaço social que é híbrido e dinâmico, o qual não pode ser traduzido fielmente pela linguagem/língua. Conforme Canagarajah (2013, p. 174) discute:

Os translíngues têm habilidade para conectar diversos recursos semióticos para construir sentido e ter êxito na comunicação quando palavras isoladas são inadequadas e quando normas homogêneas não estão disponíveis nas zonas de contato⁶.

Cada atividade diária é uma prática translíngue inédita por mais que haja ressonância e semelhança com as práticas anteriores, dado que as dissonâncias são inerentes ao processo de atribuição de significados ao mundo. Em cada processo, o referido autor sugere observar o contexto no qual um translíngue está inserido, focar nas práticas e não nas formas para renegociar significados numa interação, co-construir normas e ser responsivo e engajado para alcançar os objetivos, reconfigurar as próprias normas e expandir os próprios repertórios com essa experiência (CANAGARAJAH, 2013).

⁵ Do original: Language practices are activities that produce time and space.

⁶ Do original: Translinguals have the ability to align diverse semiotic resources to create meaning and achieve communicative success when words in isolation are inadequate and homogeneous norms are not available in contact zones.

Ao concebermos esse universo de geração de sentidos em constantes mudanças, podemos dizer que sempre fomos translíngues, segundo Canagarajah (2013). O autor prossegue assinalando que a prática translíngue é um processo em que o usuário da linguagem/língua recorre a seu repertório linguístico-cultural híbrido, transsemiótico (KRESS, 2010) e contingencial para negociar sentidos com o que está a sua frente (texto, imagem, evento, interlocutor) com propósitos sociais inclusivos. Portanto, a multimodalidade é inerente às práticas translíngues, as quais não se reduzem à soma de uma ou mais línguas/linguagens por conta da natureza híbrida, permanentemente fluida do ambiente complexo que Canagarajah (2017) denomina *assemblage*⁷.

Assemblage é entendido(a) como um ambiente complexo que reconhece a função de recursos verbais, semióticos e ecológicos, materiais, objetos, estruturas abstratas na construção de sentidos, sem hierarquizar cognição, língua/linguagem e que está sempre aberto a outros paradigmas com a incessante pluralidade de recursos emergentes em espacialidade e temporalidade situadas. Isso lembra um rizoma com diferentes percepções de recursos linguísticos e culturais e distintos modos de se relacionar com eles, incluindo reflexões sobre as implicações educacionais de tais diferenças móveis na sociedade.

Essa perspectiva caracteriza uma atitude crítica e criativa ao possibilitar a emergência de conhecimentos historicamente no rol dos existentes. Como dito anteriormente, cada usuário “pertence” a um contexto que lhe é particular. Por este contexto estar relacionado a outros contextos de outros usuários, é natural haver conflitos de interesses transculturais nas zonas de contato (PRATT, 1992). Isso ocorre porque cada usuário atua em meio a um conjunto de diferentes valores, atitudes, visões de mundo, modos de coexistir com as diferenças. Desse modo, as relações desiguais de poder atuam na coexistência de tais heterogeneidades, influenciando constantemente outras dinâmicas.

Canagarajah (2013) explica que cada texto traz consigo várias dimensões, dentre elas, as sociais, espaciais, estéticas etc. O usuário interage e desenvolve estratégias performativas cada vez que interage com tais dimensões. Por exemplo, em contextos mais globais, o uso da Internet pode alterar a maneira de produzir conhecimento. Como resultado disso, os textos e gêneros discursivos também são ressignificados permanentemente. O acesso à banda larga tem

⁷ Noção apreendida no minicurso que o citado autor ministrou no 2º Encontro do Projeto Nacional de Letramentos – Ciclo 2: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia – Formação de Professores de Línguas em Contextos Plurais, realizado na Universidade de São Paulo, no período de 18 a 21 de julho de 2017.

evidenciado que os usuários passam a ser aprendizes ubiquamente e acabam sendo influenciados pelas novas dinâmicas digitais. Logo, os textos tendem a ser bastante visuais, pelo uso de *emojis*, *emoticons*, mesclando sons, animações e muitas vezes, palavras e frases de várias outras línguas. As práticas translíngues, no meio digital ou não, têm empoderado muitos aprendizes e seus repertórios complexos suscitam desafios para os pais, professores e outros profissionais que fazem parte do entorno social dos mesmos.

Os repertórios complexos mesclam experiências que implicam reconstrução epistemológica. No processo translíngue, renegociar sentidos com o outro significa reconhecer que o sentido é sempre construído na interação do aqui e agora com fundamento sócio-histórico e apreciação de suas limitações e possibilidades para a geração de outros significados. Dessa forma, o usuário desenvolve um repertório pluralista e situado para várias funções da vida, passeando por vários contextos que requerem dele um trabalho de interpretação e atenção aos seus efeitos no coletivo. Nesse âmbito, a preocupação com o coletivo significa um protagonismo constante de “elasticidade” de si e do outro e poderá reconstituir intersubjetividades e sentidos alternativos que coloquem em xeque os conhecimentos do senso comum.

Assim sendo, na mirada crítica acerca das práticas translíngues e dos letramentos, as diferenças sócio-históricas constituem um imperativo na vida dos signos/significados e é graças a elas que a linguagem/língua se autogera, modifica as realidades e são transformadas em tempos e espaços pluralizados. Isso prioriza o *status* de autoria da criança (dos jovens e adultos) e não a de mera leitura. Uma qualidade fundamental dos que saem do “ninho” e dos recém-chegados à escola é que arriscam hipóteses como: “Eu caiu”, “quer água” e em língua inglesa, ocorrências como “I have 7 years”, “You like swim?” até terem seu tempo para as adequações linguístico-culturais em contextos de aprendizagem mais formal, menos formal ou de ambas as formas. Nesse sentido, eles exercem capacidade criativa e participativa no funcionamento das práticas translíngues, o que torna seus repertórios bastante complexos. No espaço escolar não é diferente e essa reconfiguração social pode dar o tom das reformulações educacionais aos já iniciados nas línguas/linguagens.

As ideias e produções (agências) de alunos nos anos iniciais podem gerar um engajamento inovador no próprio processo de formação. Essas agências se encontram com as construções dos adultos (professores, pais), o que demanda lentes multifocais valiosas para a promoção de letramentos críticos considerando a performatividade (PENNYCOOK, 2010). A

performatividade, nessa ótica, traz um aspecto “inédito” (do corpo, gesto, da voz, presença, atuação no espaço) cada vez que os significados são produzidos. Outras interlocuções de natureza horizontal podem ser geradas, contrapondo-se às formas de ensino-aprendizagem e formação cidadã de orientação vertical com discursos monolíngues e determinantes.

Percebe-se, portanto, que a orientação dos tempos atuais pressupõe a criação de espaços de ressignificação de sentidos. A ressignificação de sentidos requer revisão crítica problematizando, resistindo e transformando discursos, ensinamentos, práticas e teorias que: a) centram-se exclusivamente em sequências pré-estabelecidas e fixas de “conteúdo”; b) buscam apenas pelo modelo do falante nativo de uma determinada língua; c) apoiam-se apenas na escrita e oralidade esquecendo-se das formas multimodais inerentes às línguas/linguagens; d) não consideram a boa convivência com as diferenças quanto à genealogia, gênero, classe social, raça, cultura e sexualidade, etc. por meio de renegociações de poderes e saberes entre os que participam das interações em tempo e espaço situados. Assim sendo, a orientação pelos letramentos críticos permite que haja uma participação mais ativa da criança como leitora que é autora e agente da vida.

O leitor lê com o texto (JANKS, 2017; SOUZA, 2016), percebendo as origens sócio-históricas que explicam o porquê de um dado autor usar princípios, valores, recursos, estratégias e mecanismos que caracterizam suas visões sobre determinados assuntos. Ao mesmo tempo, o leitor lê contra o texto/discurso (JANKS, 2017; SOUZA, 2016) ao comparar, contrastar todos esses pressupostos do autor com os seus e reconhecer que as diferenças entre ambos não são aleatórias, mas sim socialmente construídas, e que podem ser reconstruídas.

Nesse contexto, o papel da leitora amplia para o de agente. Ou seja, a leitora exerce a função de autora por meio da estratégia de questionamentos sobre quem se beneficia mais, quem se beneficia menos ou não se beneficia com uma determinada interpretação de um dado texto/discurso. Além de reconhecer que o texto constrói imagens, posições de pessoas na sociedade, com mais poder/prestígio/benefício, ou com menos isso tudo, a leitora pode e deve desconstruir tais estereótipos e reelaborar outras configurações de relações, cidadãos, valores, conceitos e modos de vida de forma colaborativa e participativa. Essa parece ser a revisão que Freire (2005) realizou sobre a sua própria teoria educacional. Voltou-se para uma cidadania crítica, distanciando-se do ideário humanista que até então revestia suas obras.

A respeito de cidadania, Mattos (2015, p. 253) ressalta que:

[...] o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte dos sujeitos ativos localizados sócio-historicamente, ao mesmo

tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa. A educação para a cidadania, dentro dessas novas concepções de participação independente, competente e criativa do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico.

O conhecimento para os letramentos críticos é co-construído permanentemente e ele se permite abrir para outras autorias que estão situadas em contextos sociais diversos. O objetivo dos letramentos críticos é promover a consciência de que o entendimento do autor não é o único possível, de que a realidade apresentada em determinada narrativa/performatividade não é pré-determinada e fixa, ou seja, uma cidadania engajada conforme a citação anterior. Essa perspectiva teórica salienta que a criança traz práticas sociolinguísticas e discursivas para a sala de aula e que merecem reconhecimento na sua reconstrução de conhecimentos e nas relações em meio ao convívio com as diferenças epistemológicas transpassadas por aspectos visuais, orais, táteis etc.

Nessa lógica, a criação de contextos para a prática de diversos gêneros orais, como poemas orais, parlendas, “causos” populares, peças teatrais, sessão vídeo-debate, paródias, entrevistas, debates, relatos de experiências orais, exposições, sessão cineminha, apresentação oral de mostras culturais, miniseminários, jornalzinho falado, apresentação de torneios esportivos, etc., alinhadas às práticas translíngues e aos letramentos pluralizados, participativos e transformativos pode ser uma alternativa para mobilizar sentidos relevantes ao contexto interagindo com o público.

3 “Ovo e galinha juntos”, teoria e prática juntas: boas pedidas

Vimos que a noção crítica de cidadania não se restringe somente ao espaço de estudos de/sobre linguagem/língua. Ela é desejável em qualquer modo de vida em vivências globais. Tal perspectiva pressupõe não somente o encontro de uma pluralidade na construção de sentidos, mas também o reconhecimento do papel ativo dos que nele interagem e colaboram para transformar e reconstruir a vida social. Nessa direção, as muitas estratégias e os variados recursos *in situ*, que se modificam e se conectam local e globalmente a cada interação dão corpo de natureza translíngue (CANAGARAJAH, 2013). Esse corpo comporta práticas entre línguas diferentes e/ou práticas híbridas que contam com repertórios e recursos múltiplos para novas significações situadas. Donde a inseparabilidade entre práticas translíngues e multimodalidade, conforme já acentuada.

Para o contexto de ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais, trago um exemplo que utilizei num *workshop*⁸ e em aulas de Prática de Ensino de Inglês num Curso de Letras. Entendo que ambos os ambientes são zonas de contato (PRATT, 1992) pelas coexistências de diferentes identidades, visões de mundo e interações. Essa experiência buscou valorizar as sugestões com comentários reflexivos importantes a partir das lentes (sempre parciais) de quem vivenciou situações não desperdiçando conhecimento que pode e deve ser compartilhado. Houve concessão para uso dos dados somente para fins acadêmicos. Em pequenos grupos, os participantes discutiam as propostas e perguntas da ministrante. Em seguida, um dos representantes de cada grupo deveria escrever as sugestões de cada um e reportá-las ao grupo todo. No final do processo, tais anotações foram recolhidas e juntadas às anotações das observações do ministrante. A atitude disruptiva metodológica reconhece quando um dado modelo não funciona mais e tem essa prerrogativa de “gestão”, por assim dizer: estar mais perto dos participantes, ouvir suas mentes e cocriar alternativas.

Consciente de que há ensino de língua inglesa nos anos iniciais das escolas municipais da região, aceitei um convite como possibilidade e não desafio. Isso provoca uma mudança de foco bastante significativa. Possibilidade faz interfaces com oportunidades, movimentos, contingências, não linearidades, enfim, com levezas e não certezas absolutas e valoriza os esforços coletivos, gerando efeitos de sentidos mais otimistas, um hábito imprescindível.

A temática sugerida por um grupo de seis interessados no ensino de língua inglesa nos anos iniciais, na ocasião, era *My party*/Minha festa, segundo a secretaria. A escolha deveu-se aos interesses de professores com atividades que privilegiassem os aspectos lúdicos e pelo fato de que festas fazem parte do universo das performatividades das crianças.

Explico o conceito de ludicidade adotado e que encontra ecos com alguns peritos dessa temática. O lúdico, aqui apresentado, vai além de simples processos de fruição, movimento, fantasia, imaginação, brincadeira, jogo, sensação. A ludicidade requer pensar sobre os porquês educacionais de determinada atividade. As finalidades preveem o protagonismo da criança com

⁸ *Workshop* com seis professores de língua inglesa para os anos iniciais a convite da Secretaria de Educação do Município de X, numa época em que já estava trabalhando com letramentos críticos no Curso de Letras da Universidade Y. Esses professores lecionavam nas escolas municipais e estaduais da região, sendo três deles efetivos e o restante contratos/temporários. O pré-requisito exigia que o participante estivesse ministrando aulas de inglês nos anos iniciais. Durante a socialização, observei que eles já tinham apenas ouvido falar em letramento crítico, performatividade e prática translíngua, mas sem estudos realizados nesse âmbito. Neste artigo, uso práticas translíngues e translíngualismos como sinônimos.

suas características e lógicas próprias, seu convívio com as diferenças e reconhecimento das limitações de si e do outro (DOHME, 2003).

Concordo com Antunes (2001), Dohme (2003) e Dornelles (2012) ao enfatizarem que o lúdico não é mera recreação e, sim, oportunidade de aprendizagem como processo complexo e socialmente concebido. Essa visão de ludicidade caracterizada por recursos transsemióticos (KRESS, 2010) em que questões de poder, cultura, história, identidade, demarcam lugares com alta densidade de regimes de verdades (FOUCAULT, 1979) são também ambientes repletos de sinestesia. Atividades como falar, desenhar, cantar, brincar, jogar etc. carregam signos que são influenciados pelas bagagens socioculturais das crianças, professores e desenhistas de currículos, sendo que eles se retroalimentam.

As mídias contemporâneas respondem por uma geração de crianças normalmente conectadas, competindo com as escolas. “Considere as maneiras com as quais diversas línguas e modalidades podem ser combinadas em textos digitais baseados na web. O hiperlink mescla páginas dentro de páginas de uma forma fascinante de intertextualidade”⁹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 37). Dezenas de pesquisas revelam que é notável como os alunos lidam com essa configuração híbrida e fluida nas telas digitais, desenvolvendo a capacidade de relacionar as ideias apresentadas nos *hiperlinks* acessados. Das atividades geradas e não apenas executadas pela criança, acrescento que há espaço para ser explorado quanto ao autoconhecimento e desenvolvimento de relações com espírito criativo, crítico, ético, colaborativo e transformativo.

Retomando o contexto do *workshop* e lembrando o leitor de que se trata de um relato da perspectiva do ministrante e não da dos participantes, o que ganha relevância aqui é a ebulição de um processo pelas lógicas translíngues como alternativas para participar do mundo. Nesse sentido, devo dizer que não é o único caminho possível, mas ele pode ampliar o olhar a respeito de problematizações que provavelmente escapariam das maneiras mais tradicionais de se repensar processos ontológicos-epistemológicos-metodológicos. Devo dizer, ainda, que conto com a compreensão dos leitores, no sentido de que esse relato não se apega às citações comprobatórias dos dizeres dos participantes, dando a entender que seus discursos se cristalizaram naquele momento. Parto da minha apreensão de seus lugares de construção de conhecimento e de como isso se confronta com as teorias, dando visibilidade ao conhecimento do desconhecido (SANTOS, 2008). Se, por um lado, a ordem social está em constante mudança,

⁹ Do original: Consider the ways in which diverse languages and modalities can be combined in web-based digital texts. The hyperlink embeds pages within pages in a fascinating form of intertextuality.

por outro, é crucial investigar outras inteligibilidades que nos exortem a desconstruir fronteiras objetivistas para enxergar sentidos semióticos e transculturais pluralizados e contextualizados já como processos.

Iniciei mostrando uma imagem de bolo caseiro aos participantes e perguntei o que eles viam na imagem e o que os alunos dos anos iniciais provavelmente diriam a respeito da mesma imagem. Expliquei que se o professor resolve ir adiante e não se limita a perguntar o que é mostrado na imagem, as crianças poderiam raciocinar para além do senso comum e ampliar suas histórias. A estratégia de questionamentos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004) propiciaria a expansão das vozes, dos modos de narrar as múltiplas formas de viver e conviver com diferenças. Dei exemplos: Vocês podem perguntar, por exemplo: Que história uma criança Terena contaria ao ver essa imagem? E uma criança Esquimó, aquela que vive na neve em casas chamadas iglu? Quais crianças do mundo não teriam histórias para contar por não conhecerem esse bolo? Todas as crianças conhecem e comem esse bolo? Por quê?

O eixo das discussões vinha engendrado por interesses dos professores participantes para construir perspectivas alternativas. Um trazia a carteira para frente se aproximando do grupo, alterando a arquitetura da sala, outro fazia anotações. São pequenos gestos que os olhos captam, mas que indicam uma mudança na situacionalidade e no estado de espírito dos participantes e em suas maneiras de performatividade (PENNYCOOK, 2010). A performatividade para esse teórico não se restringe ao visível, ao dito ou ouvido, mas sim a um conjunto dinâmico e singular que produz efeitos difusos que excedem o acontecimento linguístico.

Houve um apontamento sobre as diferenças de preferências de bolo. Em contexto pantaneiro, eles disseram que um bolo típico é o de aipim/mandioca/macaxeira. Outro participante complementou dizendo que nas refeições que começam cedo nas fazendas, é comum ter a mandioca como um componente do café da manhã, das refeições subsequentes. Nas festas, disseram que o churrasco vem sempre acompanhado de mandioca cozida. Aprender com eles evidenciou a tonalidade transcultural e crítica emergente da zona de contato (PRATT, 1992) que se configurava.

Interpreto que os professores conseguiam perceber as consequências de se fazer uma pergunta X e outra Y na condução de possíveis lógicas e percepções alternativas dos alunos. O meu objetivo era fazer com que os participantes entendessem que era possível promover leituras

pluralizadas sobre a mesma narrativa/imagem nas aulas por meio de estratégias de questionamentos. Acentuei que apesar da reclamação vigente do professor ter de assumir quarenta horas semanais, de ter pouco tempo para o deslocamento de uma escola para outra etc., era possível reinventar uma pequena, mas significativa mudança em suas rotinas. Sugeri que uma das alternativas seria escolher uma determinada classe durante o semestre e investir na elaboração de perguntas diferenciadas sobre os assuntos sugeridos pelos próprios alunos e pelos materiais didáticos. Disse-lhes, ainda, que outra economia de tempo estaria na utilização dessas perguntas que poderiam ser ressignificadas em outros anos iniciais com adequações contextuais. Com a prática, eles seriam capazes de elaborar tais questionamentos e tantos outros contingencialmente na promoção de performances narrativas.

Prosseguindo com a sessão de *workshop*, mostrei uma segunda imagem. Desta vez, a de um ovo. Repeti os procedimentos anteriores usando a estratégia de questionamentos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004): O que essa imagem diz? “Um ovo branco de galinha”. Sugeri que uma pergunta para associação de ideias poderia ser: O que esse ovo tem a ver com aquele bolo que viram na outra imagem?

Conforme meus registros de anotações que fiz no final dessa experiência, uma participante explicou: “algumas crianças acompanham as mães na hora delas fazerem bolos e têm conhecimento de alguns ingredientes usados no preparo de bolos, o ovo é um deles.” Continuou dizendo que esse conhecimento de culinária era parte do repertório de vivências de muitos alunos, inclusive meninos e meninas. Alguns pontuaram que outras respostas prováveis refletiriam sentidos em diversas histórias e vivências como: “gostar ou não de comer ovos, experiências de quebrar ovos, de comprar e vender ovos, de ver galinhas pondo ovos, de usar ovos vazios para decoração em aulas comemorativas da Páscoa, de ver ovos quebrados e vazios por terem sido devorados por gambás”. Tudo isso me fazia pensar o quanto o contexto rural estava próximo do urbano e o quanto os alunos desses professores poderiam ensinar sobre culturas locais em diálogo.

Fui explicando aos professores que os saberes dos alunos quando reaproveitados em rede processual permitem lançar outras perguntas-chave que façam sentido a eles. Criar espaço para que os alunos elaborem as suas próprias perguntas e questionamentos, narrem suas histórias, compartilhem facilidades e dificuldades, emoções, usem repertórios pluralizados como pontes para acessar conhecimento em outra língua/linguagem por outras perspectivas parece ser a norma atual, de acordo com os teóricos aqui usados. Ouvir e incluir todos os

recursos linguísticos, transsemióticos, tecnológicos e culturais à aula que está sendo co-construída não é possível só por meio de inglês ou português, neste caso. Esse gesto modifica o conceito de língua/linguagem, aprendizagem, identidade, subjetividade, poder, letramento e cidadania porque são atravessados por recursos móveis que se dinamizam no encontro com as diferenças plurais igualmente instáveis.

Retomando a discussão, outra possibilidade seria deixar que as perguntas fossem elaboradas pelos alunos cada vez que uma imagem era mostrada. Nesse raciocínio, mostrei a imagem de um jarro de leite e lancei outra pergunta (do meu plano impresso que me acompanhava) aos participantes: E agora, que perguntas fariam?

Dei um tempo para que pequenos grupos fossem organizados e circulei por eles anotando no meu plano o que estavam discutindo. Uma das professoras disse que perguntaria quais tipos de bolos de frutas conheciam. Outra perguntaria se essa imagem teria *links* com o bolo e o ovo, já trabalhados. Outra professora perguntaria se o leite tinha a ver com o bolo mostrado e finalmente, perguntaria sobre a procedência do ovo e do leite para que os alunos associassem a produção do campo (ovo e leite) com a produção do bolo e outros alimentos em diversas cozinhas rurais e urbanas, com o fato de que fazer bolo pode não mais ser uma prática em vários lares, gerando contação de narrativas, debatendo o papel da mulher etc.

O que marcou muito foi a sugestão para a seguinte atividade: o professor de um determinado grupo enviaria aos pais dos alunos uma carta explicando o objetivo da atividade. O objetivo seria fazer uma salada de frutas na cozinha da escola, enquanto se ensinava e praticava nomes de frutas em inglês, frases e diálogos para a produção da salada, inclusive com marionetes, tendo o vocabulário como foco linguístico.

A atividade seria intitulada *Seasonal fruit salad* com a sugestão do uso e práticas de expressões como:

How do you say banana/laranja, maçã, X?
Do you like bananas/apples/oranges? Yes, very much. /No, not so much.
I like bananas but I don't like mangoes.
Would you like some fruit salad? Yes, please! /No, thanks.
Can I help you?/Can I try?
Pass me the X, please./Thanks.

O conjunto da discussão permitiria aos alunos inventariar os produtos locais, para que fins e como eles são utilizados na região em que vivem. Para ampliar as percepções de

diferentes condições sociais, culturais, políticas e econômicas em matéria de alimentos, outros questionamentos seriam necessários (CERVETTI; PARDALES; DAMICO; 2001; MCLAUGHLIN; DEVOODG, 2004; SOUZA, 2017; MONTE MÓR, 2012, dentre outros).

As discussões se intensificavam e a pergunta que um deles escreveu e leu em voz alta foi: Que outros ingredientes são usados para fazer um bolo de laranja? A partir daí o professor discorreu sobre a necessidade de conscientizar os alunos sobre a importância de outras atividades típicas de campo (como criação de galinhas e gado, plantação de hortaliças e frutas) como das atividades urbanas (como produção e comercialização de ingredientes industrializados). Alguns do grupo observaram a importância da natureza das perguntas no processo pelo fato de muitos alunos do campo sentirem desprestígio em relação à própria cultura e almejar mobilidade social como se a vida urbana pudesse dar garantias. Ao mesmo tempo, outros participantes contra argumentaram dizendo que os alunos que têm acesso à banda larga rural e alunos que vivem nas fronteiras geográficas locais tendem a lidar com essas diferenças sem necessariamente dicotimizá-las.

Apreendo que esse foi um momento em que questões de poder emergiram no raciocínio dos participantes. Ao problematizarem essa visão desigual, externaram a importância da não essencialização de valores para provocar mudanças nos modos de se engajarem na sociedade tomando o *workshop* e a sala de aula como oportunidades de formação cidadã crítica nessa direção. Alinhando-se a essa perspectiva, García e Wei¹⁰ (2014, p. 42) argumentam que:

[...] O translíngualismo nos capacita, enquanto falantes, a irmos além das disciplinas acadêmicas tradicionais e estruturas convencionais, a fim de que adquiramos novos entendimentos sobre relações humanas e geremos mais estruturas sociais justas, capazes de liberar as vozes dos oprimidos.

Ou seja, essa citação deixa claro que o objetivo da formação translíngue é a promoção de maior justiça social com o reconhecimento de sua potencialidade transdisciplinar.

Um dos temas sugeridos para o *workshop* foi *My party*/Minha festa. Sugerir que pensassem nas festas e nos tratamentos a elas presentes em livros didáticos para ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os professores disseram que as festas nos livros didáticos, em geral, eram marcadas por ideias relativas a “bem estar e conforto, pessoas bem vestidas, a crianças bem tratadas, ambientes agradáveis, a alimentos atrativos” etc., homogeneizando o

¹⁰ Do original: [...] translanguaging enables us as speakers to go beyond traditional academic disciplines and conventional structures, in order to gain new understandings of human relations and generate more just social structures, capable of liberating the voices of the oppressed.

público alvo: alunos e professores. Infiro que havia nesses discursos sinais de questionamentos sobre o poder que o livro didático tem ao prestigiar certos tipos de festas em detrimento de outras, ao omitirem outros mundos, e que os professores tinham a expectativa de transformar essa hierarquização por intervenções em suas aulas. Confirmei tal expectativa pelas respostas deles nas discussões subsequentes. Propus que pensassem sobre quais perguntas e atividades seriam pertinentes para ampliar a criticidade dos alunos no que dizia respeito à temática das festas.

Surgiram perguntas escritas e lidas em voz alta como: Você gosta de festas? Que tipo de festa é essa? Já foi a uma festa desse tipo? Gostou? O que mais gosta numa festa? Você prefere ir às festas ou convidar as pessoas para sua festa? Conte-nos uma festa que foi memorável. Percebendo a natureza apenas linguística dessas perguntas com foco em ‘I-you’; ‘like-dislike’, explorei mais para ver se tais participantes produzissem alguma pergunta que suscitasse nos alunos visões expandidas sobre o assunto focal transitando por outros contextos, por exemplo.

Os objetivos no *workshop* foram vários. Ao invés de começar teorizando letramentos críticos e propondo atividades, criei espaços nos quais os participantes pudessem primeiro sentir a necessidade de mudanças (ou não) para reconhecer a própria habilidade de romper com estereótipos, como no caso de conceitos cristalizados de festas. Segundo, estimulá-los a exercer tal capacidade com material disponível e criatividade, caso entendessem que valeria a pena. Terceiro, produzir alternativas multimodais que fizessem sentido aos alunos com seus contextos de uso de inglês e quarto, pensar em recursos para a ampliação dos repertórios translíngues (*assemblage* indo além da mistura de inglês, português, espanhol, Terena, Libras etc.), colocando-se no lugar dos alunos.

Assim, os letramentos críticos acontecem, ou melhor, não estão nem epistemológica, nem metodológica e nem ontologicamente prontos e estáveis, eles são construídos a cada zona de contato, de cruzamento de lógicas, reflexões, enfim, de (re)negociação de conhecimentos tendo em mente as implicações educacionais das escolhas, ou seja, que tipo de criança-cidadã está se formando quando se escolhe uma direção e não outra, quando se escolhe conciliar ambas pela recriação constante.

Entrei em cena fazendo considerações a respeito de possíveis ampliações dos discursos dos alunos, sugerindo que pedissem para eles pensarem sobre algumas perguntas e instruções.

O quadro a seguir traz essas perguntas¹¹ e instruções na primeira coluna com os respectivos objetivos que discutimos durante o processo:

Quadro 1.

Perguntas	Objetivos
Como são as festas de aniversário de meninas? Conte/Desenhe uma.	Reconhecer a polarização rígida como construção social.
Como são as festas para meninos? Conte/Desenhe uma.	Perceber a homogeneidade como construção social dessa festa.
What colors are present in girls' parties?	Idem ao anterior.
What colors are present in boys' parties?	Idem ao anterior.
Vocês já foram a uma festa de menina ou menino em que as cores estavam misturadas?	Fazer os alunos reconhecer a desconstrução da polarização rígida.
Vocês podem decidir com seus familiares usar outras cores nas festas?	Levar os alunos a entender que é possível desconstruir a polarização pela renegociação, evidenciando a agência deles.
O que é mais importante nas festas? Presentes, brinquedos, comidas, bebidas, doces, abraços, beijos, brincadeiras com amigos, pais, familiares? Por quê?	Levar os alunos a compreender que há outros motivos e valores em festas e oportunizar outras vozes nas explicações.
Que tal gravar sua voz contando uma festa com aquilo que você acha que é mais importante? (Ou: desenhe-a no meio digital ou impresso)	Levar os alunos a usar conhecimento de mundo, habilidades orais e experiências próprias por meio de performatividade e multimodalidades.
Gostariam de mostrar essas gravações e esses desenhos para outra classe para que eles pudessem ver o que estão aprendendo sobre festas diferentes? Gostariam de ouvir deles o que pensam e comparar com o que vocês tinham pensado?	Levar os alunos a compartilhar conhecimento de mundo, habilidades orais e experiências multimodais próprias por meio de arte criativa e inclusiva; ouvir outras perspectivas revisando as próprias.
Todas as pessoas gostam de festas? Explique.	Promover espaço para éticas de diferenças e incentivar raciocínios críticos.
Por que a festa não pode ser/ter uma partida de futebol, uma sessão de filme ou desenho com os amigos com pipoca, bolo de fruta local ou outro alimento, uma peça teatral, uma invenção de um jogo/brinquedo/miniatura/blog/dispositivo com controle remoto, um passeio com seus animais de estimação? O que pensam sobre uma companhia para doação de presentes às instituições de caridade? Outras possibilidades: -----	Promover espaço para éticas de raciocínios críticos e oportunizar alternativas da perspectiva participativa e inclusiva (alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos de educação especial, alunos-usuários de língua de sinais).

Complementei explanando que o que permeia ou deveria permear as práticas translingues é justamente a consciência crítica de que os conceitos de festa e outros foram socialmente impostos por uma elite dominante de acordo com seus interesses como tentativa de esconder a heterogeneidade das visões. Conforme explica Souza (2017, p. 272): “Ao

¹¹ O letramento crítico não rejeita perguntas cujas respostas são sim ou não, e sempre há possibilidades para a ampliação do questionamento, uma tarefa atribuída ao professor.

contrário do equívoco da heterogeneidade como um fenômeno que *sucede* a homogeneidade e supostamente multiplica a heterogeneidade, é a heterogeneidade que *precede* a homogeneidade¹².”

Foram feitas observações para que o professor usasse inglês ensinando nomes de cores, jogos, brincadeiras, brinquedos, alimentos, animais e fazendo uso de perguntas para que os alunos se sentissem menos estrangeiros com relação às falas na outra língua e experimentassem o tempero cultural com ênfase em questões historicamente construídas sobre diversidade, gênero e classe social. Houve ampliações nessa aula, com a temática relativa aos brinquedos – brinquedos estes que provavelmente estariam presentes nas narrativas sobre festas. Uma tendência seria o reforço que os próprios adultos geram ao presentear crianças obedecendo aos ditames da mídia: meninas com bonecas *Barbie*, acessórios para o lar e meninos com carros, cavalos de pau etc.

Os participantes relataram casos locais em que: a) as meninas Terenas aspiram a cosméticos e apetrechos que tornem suas aparências físicas parecidas com as meninas de propagandas veiculadas pelas mídias; b) elas preferem jogar futebol com os meninos e jogos eletrônicos e não gostam de bonecas *Barbie* e princesas; c) as meninas usam espiga de milho verde como bonecas (com diferentes cores e estilos de cabelo) e d) dizeres de meninos que nem sempre preferem atuar com papéis que remetem a heróis estereotipados como os da *Disney* e de filmes americanos.

Interpreto que as sugestões dadas não eram meras adições de elementos, uma vez que elas caracterizavam uma alteração de cunho educacional na formação de pequenos cidadãos atentos à criação de hábitos voltados para a criatividade, uso de recursos locais, oportunidade de ampliar experiências com modelos 3D nos brinquedos fabricados (palco para peças teatrais com marionetes, miniaturas), desenvolvimento de letramento espacial, iniciativas, prospecção, participação de outras pessoas promovendo consciência dos propósitos multimodais e culturais e como isso se relacionava com os objetos/materiais comuns ao dia a dia no mundo das crianças. Enfim, um compromisso ontológico-epistemológico-metodológico por meio de práticas translíngues e transculturais, cujos benefícios podem ter maior alcance envolvendo pais, autoridades e membros das comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais (via

¹² Do original: Contrary to the popular (mis)conception of heterogeneity as a phenomenon that *comes after* homogeneity and supposedly multiplies homogeneity, it is heterogeneity that *precedes* homogeneity.

Internet). Discutimos uma possível produção de peça teatral como uma atividade propícia ao desenvolvimento de um conjunto de saberes relevantes ao contexto em questão.

Para ampliar o raciocínio dos alunos, uma ideia lançada foi a de “criar um *blog* ou livro impresso em que cada aluno contribuiria com uma página desenhando ou postando um brinquedo e escrevendo o que sabia e o que seria ensinado aos outros”. O objetivo dessa atividade, conforme a participante explicou, seria o de promover senso crítico nos alunos ao trabalharem com o *blog*.

Contribuições com enfoque crítico foram feitas pelo ministrante. Assim, a obra contemplaria o tipo de brinquedo, o tipo de criança (com vistas a incluir crianças portadoras de necessidades especiais), em que condições e por que, dentre outras possibilidades. O que permite uma escolha e não outra requer compreender que a escolha está circunscrita pelo poder em diferentes formas: social, cultural, financeira etc., o que demanda questionamentos como: Quem se beneficia com a escolha X? Quem sofre prejuízos? Como os ambientes sociais podem ser transformados com tal escolha? Essas são estratégias que podem acelerar a participação de minorias de poder com suas heterogeneidades (SANTOS, 2008) e as produções, difusões e recepções translingues-multimodais em tempos atuais.

As práticas digitais situadas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2013; KALANTZIS; COPE, 2012) e o uso de redes sociais representam um grande aliado aos objetivos das escolas, pais e comunidades preocupados com a consciência crítica (FREIRE, 2005) da perspectiva anteriormente mencionada, isto é, que procura transformar dialogicamente valores hegemônicos e neoliberais, dinamizando a reconstrução cidadã de justiça sociais. Postagens de vídeos e outras atividades criadas pelos alunos com auxílio de professores, com a abertura de escolas aos finais de semana e apoio de voluntários (podem atuar como jornalistas propagando os trabalhos realizados) reconstróem identidades e papéis e reforçam a parceria escola-pais-comunidade por meio de aprendizagens em línguas que acompanham as épocas dos alunos.

Estreitando as relações entre construção de sentido e oralidades, os professores poderiam inserir formas de se trabalhar com as variedades atinentes ao que cada contexto exigirá, considerando questões de “adequação” de linguagem para um determinado gênero textual/discursivo oral. Nessa esfera, a prática de oralidades populares e informais¹³ pode ser

¹³ Ficaria a cargo de o professor decidir sobre seu uso de língua inglesa e a dos alunos nas interações dependendo dos objetivos.

atraente e potencializar habilidades inovadoras e/ou familiares entre os estudantes, explorando a natureza híbrida, instável e translíngue do gênero textual/discursivo focal. Podem ganhar destaque o preparo para produções locais-globais de *rap*, *hip hop*, paródias, lendas, dentre outras modalidades, dependendo dos interesses situados. Somente com a palavra *party*, os estudantes são capazes de construir um hipertexto, mobilizando a memória e trazendo principalmente histórias, piadas, relatos, sonhos, parlendas, adivinhas, cantigas e músicas. É aprendendo pela oralidade que se constrói na contingência e não por repertórios pré-fabricados como os da *Disney*¹⁴.

Para além de instrumento didático-pedagógico, o trabalho com oralidades requer uma preparação, desde os debates do tema escolhido (como *Party*) até a avaliação da performatividade dos estudantes com vistas ao combate à discriminação linguística e discursiva, segundo Blommaert (2010), Joseph (2006) e Rampton (2011), agregando corpo em movimento, ritmo e voz. Ou seja, uma formação translíngue crítica.

Na atividade *Party*, alunos filhos de (i)migrantes não devem deixar seus sotaques e usos lexicais característicos de suas culturas e experiências de vida fora das interações (ex.: “campiá” ao invés de procurar, “apiá”, ao invés de descer/desmontar, casos de usos de português por imigrantes recentes no Brasil), o que representa uma oportunidade para os professores ampliarem nos alunos a consciência sobre as diferenças sociolinguísticas e culturais da globalização, na visão de Blommaert (2010), Canagarajah, (2013), Garcia e Wei (2014), dentre outros.

4 Expandindo o papel das aulas de Práticas de Ensino

Como na maioria dos casos, a formação dos graduandos em Letras nas universidades precisa de habilitação para trabalhar a língua inglesa na educação infantil. Interfaces com educação do campo, educação inter-trans-multi-disciplinar como zonas de contato (PRATT, 1992) envolvendo classes multiseriadas, classes com alunos indígenas, alunos quilombolas, alunos especiais, alunos usuários de língua de sinais por meio da educação de línguas estrangeiras nos anos iniciais. Estas não estão amplamente focalizadas na LDB 9.394/96. O estágio obrigatório em Letras, por essa lei, não contempla a vivência dos alunos em ambientes

¹⁴ Obviamente, estes também podem ser úteis; é possível trabalhar com textos da *Disney* de modo crítico, ético e criativo.

de educação infantil. Nota-se haver o reconhecimento de que a universidade, como instituição de ensino e preparo de cidadãos, tem consciência dessa lacuna e está buscando formar profissionais de inglês ou de outra língua estrangeira para os anos iniciais, principalmente quando há vários municípios que decidiram incluir o ensino de línguas “adicionais” e/ou estrangeiras¹⁵ nos anos iniciais, como é o caso do contexto aqui referenciado.

Para envolver os graduandos¹⁶ da prática de ensino de língua inglesa, contei a história do *workshop* e até onde havia “chegado”, reafirmei a necessidade de uma revisão na educação translíngue da posição de alunos dos anos iniciais. Reconhecendo essa premência, os graduandos também perceberam que podiam introduzir noções de práticas de letramento matemático aliadas ao ensino de números em inglês. Essa ampliação contextualizada pode ser observada num dos exemplos sugeridos, enfatizando que “muitos pais nas zonas rurais são criadores de galinhas e vacas, professora”.

Na expectativa de que as escolas ensinem matemática em meio às narrativas para uso imediato no contexto rural, o graduando socializou a ideia de “ensinar os alunos a fazer cálculos para auxiliar os pais a decidir”, por exemplo, qual galinha de um suposto galinheiro mereceria atenção por produzir mais ou menos ovos em relação a outras”. E, acrescentou: “observar qual galinha judia dos filhotes alheios ou não, qual galinha trata os filhotes com mais respeito e afeto e assim por diante”. Ele sugeriu que os professores construíssem um quadro na lousa (ou no meio digital, se possível) e com os alunos, imaginassem um galinheiro de três galinhas (número pequeno visando o significado da atividade), cada qual com seu nome na coluna horizontal do quadro e, na coluna vertical, os sete primeiros dias (número aleatório) de um mês. Enquanto fazia o quadro, o professor deveria fazer uso da língua inglesa ao mesmo tempo em que pedia para os alunos dizerem os números de um a dez, por exemplo, em inglês, para que ele completasse a coluna esquerda do quadro.

Assim, com a explicação que o aluno fez, um quadro seria completado em conjunto com os alunos praticando inglês em contexto familiar e de extrema relevância a muitos deles. Estes ditariam para o professor a média da produtividade de ovos por dia por cada galinha ou o número de maus tratos ou bons tratos de cada galinha em relação aos filhotes por dia.

¹⁵ Não é o objetivo aqui definir línguas adicionais e/ou estrangeiras.

¹⁶ Tais graduandos já apresentavam embasamento teórico com leituras realizadas na linha de letramentos críticos e prática translíngue da perspectiva dos autores aqui citados, cada qual com suas histórias, identidades, valores e modos de vida na zona de contato (PRATT, 1992).

Aproveitariam para praticar os números em língua inglesa e para a contação de histórias. Enquanto o aluno explicava suas ideias, eu as desenhava na lousa (esse quadro será ilustrado mais adiante).

Uma das graduandas (que já lecionava) acrescentou que os meios de comunicação entre professores e pais poderiam ocorrer na forma de bilhetes enviados por *e-mails*, cadernos ou agendas dos alunos. Isso permitiria informá-los sobre a atividade, sua finalidade, a divulgação dos resultados em eventos na escola com a participação deles, além de outros objetivos. Compartilhar com os pais a função da lição de casa, das atividades associadas aos contextos fora da escola e suas estratégias com um visto dos pais a ser combinado em reuniões pode representar um hábito valioso. Trocas seletivas de informações com elogios, valores e mecanismos de intervenção e de recuperação/reparação são estratégias para que os pais e a escola participem da formação conjunta das histórias dos alunos.

Completado o quadro de sete dias, os alunos fariam contas de adição da produtividade de cada galinha nesse período para perceberem matematicamente qual galinha teria rendido mais, rendido menos na produção de ovos, nos bons tratos ou maus tratos de filhotes dentro daqueles dias. Tal galinha é que deveria ser merecedora de mais cuidados dependendo dos interesses de seu criador. Da mesma forma, os cálculos deveriam ser feitos caso os interesses estivessem voltados para relacionamento entre galinhas mães e filhotes, um dado importante quando se pensa em educação infantil com valores que não os meramente comerciais. Com esse objetivo, os alunos praticariam em voz alta frases como: *Two good examples for Henna. One bad example for Mel* e assim sucessivamente.

O procedimento poderia ser transposto culturalmente para os contextos de criação de galinhas dos pais dos alunos, se assim desejassem. Essa seria uma atividade a ser socializada com pais por meio de reuniões, bilhetes, como já foi salientado anteriormente com o objetivo dos professores explicarem as várias questões que tornam a aula mais significativa e agradável: contextualização das aulas, propósito educacional crítico, ou seja, a promoção da zona de contato (PRATT, 1992) com: letramentos mais escolarizados, menos escolarizados segundo Street (2008), identidades, bagagens linguísticas e transdisciplinares, o trabalho de narrar e atuar em conjunto, atitude, criatividade, multimodalidade, criticidade, uso de inglês e português (Libras? Terena?) que fazem sentido aos alunos, professores e pais.

Merece atenção um comentário relevante feito por um dos participantes desse *workshop* no que concerne à educação de alunos usuários de Libras e os de educação especial. Foi

acentuada a necessidade de preparo do intérprete e do professor, no sentido de prover as explicações contextuais da atividade em questão com ênfase no envolvimento de tais alunos a partir daquilo que a classe pode aprender com eles para intensificar as interações. Também foi relatado o caso de uma classe de escola pública que teve interesse em aprender alguns sinais com o intérprete de Libras, e com isso estabeleceu relações mínimas de cumprimentos, agradecimentos, sentimentos para com o aluno usuário de Libras e, assim, preenchemos juntos o quadro na lousa com tais sugestões.

A ilustração a seguir procura representar esses processos de aprendizagem que vão muito além do ensino tradicional de palavras e frases descontextualizadas em língua inglesa:

Professora: Say a name for the first hen (galinha)

Alunos: Hena...

Professora: Another name, please? (uso de português como apoio)

Alunos: Mel..

E assim sucessivamente.

Professora: Now, let's put the seven days on this column, Let's count from one to ten:

Alunos: first/one, second/two... (enquanto a professora escreve os números na coluna à esquerda).

Quadro 2

	Hena	Mel	Lis
1	3 eggs/2 good examples/	2 eggs/1 bad example	3 eggs/1 good example
2			
3			
4			
5			
6			
7			

A atividade pode se estender para:

Professora: Is Hena a good Mom?

Alunos: Yes./No.

Professora: Why?

Alunos: Ela protege seus pintinhos (Professora fala a frase e a escreve na lousa She protects her chicks. "Vejam como isso é dito em inglês". Agora, experimentem falar

isso.”)

Aluno(s): She protects her chicks.

Professora: What about Mel?

Aluno(s): Ela corre atrás do meu gatinho. (Professora: “She runs after my little cat. Ao invés de me perguntarem como se fala tal coisa, usem How do you say, por exemplo, corre e atrás?”) e assim sucessivamente.

No exemplo anterior, as imagens, as interações, o diálogo, o quadro constituem elementos de um processo de construção de saberes muito mais complexos, pois investem nas relações com o ser e somente podem ser traduzidos parcialmente, conforme assinalado. Os alunos falam a partir da posição de filhos ao caracterizarem um dos papéis da mãe ave, a de proteger seus filhotes. Essa construção de sentido, alicerçada pelo conhecimento de mundo dos alunos, ilustra um tipo de conduta pedagógica que os envolve como sujeitos de aprendizagem. Mais explorações sobre o conceito de mãe para outros contextos seriam possíveis. O aspecto contingencial e inter-trans-multi-disciplinar dessa ilustração de atividade representa ganhos para a sala de aula porque acolhe os alunos, cada um com seu jeito de participar e de relacionar com o grupo, aumentando seu repertório linguístico de modo que lhes façam sentido e se sintam produtivos em meio às diferenças.

Situação análoga foi criada por outros participantes com relação à criação de vacas, uma prática típica na zona de contato sul-mato-grossense. Citaram a transposição para a relação entre cachorros e gatos tanto em contexto de vida rural como urbana, uma percepção importante para a premissa de que práticas de letramentos múltiplos e interfaces com outras práticas podem produzir outras autorias relacionadas a um contexto de maior alcance translíngua e, portanto, transcultural.

Outra ideia levantada foi a criação de uma agenda pelos alunos com o objetivo de reconhecer os contextos de uso de uma agenda pelo celular, pela escrita convencional. Os alunos seriam orientados a organizar uma lista com os nomes dos colegas, identificando as letras iniciais de cada nome para a organização em ordem alfabética.

Nesse contexto de atividade, os professores perguntariam aos alunos sobre os motivos pelos quais eles, os pais e outras pessoas consultam suas agendas telefônicas. Seria providenciado um inventário na lousa com os seguintes motivos: dar recados, informar sobre algo, perguntar sobre a saúde de alguém, convidar alguém para ir a algum lugar, bater papo, dentre outros. Ou o professor traria ou os pais enviariam agendas novas ou usadas para uma discussão acerca das multimodalidades (e suas implicações) presentes nos vários tipos de

agendas: tamanho das agendas, tamanhos de letras, divisão de espaço, cores, marcadores com as letras do alfabeto etc. Um procedimento semelhante a esse seria feito com agendas no celular, caso os professores dispusessem de recursos tecnológicos, condições e habilidades para tal fim. Como uso contextualizado de inglês, foi sugerida uma prática com o alfabeto e, nas aulas subsequentes, a prática de diálogos para a socialização como, por exemplo:

Júlia: How do you spell your first name? (middle name/last name)?

Luiz: L-U-I-Z. Spell your last name, please.

Júlia: M-O-R-A-I-S.

Luiz: Thanks. What's your phone number?

Júlia: I don't have a cell phone but my home number is 8409-2356. Do you have a cell phone?

Luiz: Yes, 8409-5491.

Júlia: Thank you.

Em retrospecto, abro parênteses, para proceder à autocrítica. Penso que essa seria uma oportunidade para debater os preconceitos que ainda existem a respeito de prenomes e sobrenomes e lançar questionamentos sobre as possibilidades de difusão das construções de sentido e participação social das pessoas que não possuem acesso ao celular. Em outro contexto, (TAKAKI, 2011, p. 117) salientei que “não há crítica, mas sim *críticas* e *autocríticas*, no plural”. As críticas são processos pluralizados inerentes à relação com a heterogeneidade e elas acontecem em cada situação. Os letramentos críticos pressupõem letramentos autocríticos e nenhum deles é rigidamente traçado. As *autocríticas* fornecem ampliação polissêmica e participação com legitimação de olhares diversos, sem que as normas de uma determinada prática se sobreponham a outra, reforçando os princípios das práticas translíngues.

As críticas e *autocríticas* serão reformuladas considerando como aprender, desaprender, reaprender, e isso leva o formador a ser sempre um aprendiz e pesquisador de si e do outro, buscando o que é relevante num determinado contexto, mas sem perder de vista como tal relevância se relaciona com outras relevâncias translocais. Nota-se haver uma tênue demarcação entre as fronteiras locais e globais e isso muda sobremaneira o modo de “fazer” formações de professores e de pesquisadores. Uma metáfora que tenho utilizado é a do *rizoma* (CORMIER, 2008; DELEUZE; GUATTARI, 1987; TAKAKI, 2013, 2012). Assim como uma raiz exerce relação com outras e estas com aquelas, os conceitos emergem e são balizados por teorias-práticas e não apenas frutos de familiarização com experiências. Ou seja, a vida do rizoma depende do olhar translíngue que se pratica. Nos anos iniciais, compreender o conceito

de formação crítica desenvolvida em *lócus* é uma prática que pode ampliar a construção de outros saberes, permitir outras narrativas e performatividades pluralizadas e consequências no que conta como educação translíngue crítica que se interconecta com o mundo.

Houve sugestão para agrupar os alunos objetivando que um ensinasse o outro a organizar os nomes dos entrevistados na agenda feita no caderno. Como ponte entre essa aula e as necessidades fora dela, para aqueles que teriam possibilidade de usar celulares em suas casas, com autorização dos pais, a recomendação seria a de transferir os dados da agenda para os celulares. Assim as agendas serviriam para eventuais extensões de interações, oralidades e ludicidades entre os alunos a partir daquela aula.

A conversa por telefone, anteriormente citada, tem aspecto “tradicional”, mas pode gerar situações mais significativas¹⁷ ao se ancorar no compartilhamento de dados e ao se desdobrar para criação, desenvolvimento de outras habilidades (ex.: caracterização de personagens falantes com material reciclado para fabricação de máscaras e telefones celulares) com vistas às práticas orais envolventes e orientadas por: a) adequação da fala às diferentes circunstâncias formais, informais, semiformais; b) respeito ao ritmo do outro; c) escuta com atenção e compreensão; d) atenção às trocas de turnos; e) consideração à expectativa de quem ouve; f) respeito às variedades diferentes de falar e g) colaboração na interlocução. São atitudes éticas significativas, ou seja, não prescritivas, com espaço receptivo para sentidos existentes e emergentes de natureza translíngue que cabem em qualquer aula e o professor pode prestar serviço planejando palavras-chave, frases, expressões para momentos-chave das conversas ao mesmo tempo em que relacionamentos mais horizontais são desenvolvidos.

5 Concluindo

Os engajamentos reunidos aqui reunidos ressaltam que os objetivos traçados foram parcialmente atingidos no *workshop* e mais atingidos nas aulas de prática de ensino. Os participantes do *workshop* enriqueceram as discussões dos temas abordados com práticas e costumes locais. Apontaram mudanças de hábito quanto a fazer ou não bolo caseiro, diferenças nas maneiras de servir mandioca na culinária local, significados de produtos, animais e suas

¹⁷ Modos de significação mais dinâmicos nas práticas sociais de letramentos que compreendem: jogos como bingo e pique-esconde (esconder a letra *b* embaixo de um livro e assim com outras letras e pedir para os alunos procurarem por elas fazendo as associações com os nomes dos objetos), invenção de letras de música usando o alfabeto com estilo *rap* gravado como vídeoclip e compartilhado entre os alunos e nutrição dos talentos dos alunos para eles sugerirem outras formas pluralizadas de letramentos e que lhes façam sentido.

relações com as comunidades rurais e urbanas. Sem a incorporação de questionamentos mais intensos sobre os temas, os participantes teriam tido mais dificuldade em compreender e externar as implicações ideológicas e educacionais sobre que tipo de criança que se forma segundo cada orientação de festa.

Os graduandos, na disciplina Prática de ensino de língua inglesa, reelaboraram as atividades com repertórios ampliados para o desenvolvimento criativo, crítico e inclusivo. Em ambos os grupos, as oportunidades translíngues promoveram resolução de questões em conjunto, desconstrução de hierarquias de valoração entre vida do campo e vida da cidade, ludicidade raciocinada, possível engajamento dos alunos e participação dos pais, uma iniciativa que se mostra importante e que se aproxima de agência pluralizada e situada.

Encerro este texto ressaltando que a formação de professores-pesquisadores e de cidadãos é um acontecer complexo que depende de ressignificações, pois a performatividade e as agências “locais” não se encontram “prontas”.

Agradecimentos

Agradeço a Secretaria de Educação de Anastácio, MS, aos participantes do Workshop, aos alunos de Prática de Ensino de Inglês em Letras da Universidade de Mato Grosso do Sul (UFMS) pelas contribuições valiosas e à Professora Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira por ter gentilmente emprestado os materiais da brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFMS. Agradeço também pelas contribuições valiosas que Walkyria Monte Mór (USP) e Andrea Mattos (UFMG) fizeram ao lerem este texto.

Referências

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo: Summus, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia de Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 7 ed., 1999.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London, New York: Routledge, 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

- CORMIER, D. Rhizomatic Education: community as curriculum. **Innovate**, v. 4, n. 5, jun.-jul. 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia**. London: University of Minnesota Press, 1987.
- DERRIDA, J. **Of grammatology**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DORNELLES, L. **A importância do brincar na escola inclusiva ou o lúdico e a cultura do pertencimento**. Disponível em: < www.professorlilo.com.br>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**. Language, bilingualism and education. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- JANKS, H. Prefácio. Crítica e prática de leitura com e contra os textos. In: JESUS, D. M.; VESZ, F. Z.; F.; CARBONIERI, D. (Org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2012. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>
- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.
- _____. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)**. New York: Peter Lang, 2013. DOI <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1094-8>
- MATTOS, A. M. de A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública. Letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOODG, G. **Critical literacy. Enhancing student's comprehension of text**. New York: Scholastic Inc., 2004.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO. V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas. Ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- MONTE MÓR, W. M. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 181-190.
- PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London, New York: Routledge, 2010.
- PRATT, M. L. **Arts of the contact zone**, 1992. Disponível em: <<http://wendtenglish201f10.wikispaces.com/file/view/Wendt.Arts+of+the+Contact+Zone.2.pdf>>. 1992. Acesso em: 26 mar. 2015.

RAMPTON, B. Style contrasts, migration and social class. **Journal of Pragmatics**, v. 43, p. 1236-1250, 2011. DOI <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.10>

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, C. A. da (Org.) **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2014.

SANTOS, B. S. (Ed.) **Another knowledge is possible. Beyond Northern epistemologies**. London, New York: Verso, 2008.

SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and transcultural education. In: GARCÍA, P.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Org.). **The Oxford handbook of language and society**. Oxford: OUP, 2017, p. 261-279.

TAKAKI, Nara H. **Leitura na formação de professores de inglês: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. **Letramentos na sociedade digital**. Navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco editorial, 2012.

_____. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. **Calidoscópio**, v. 11, n. 1, p. 53-62.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Artigo recebido em: 14.03.2017

Artigo aprovado em: 18.07.2017