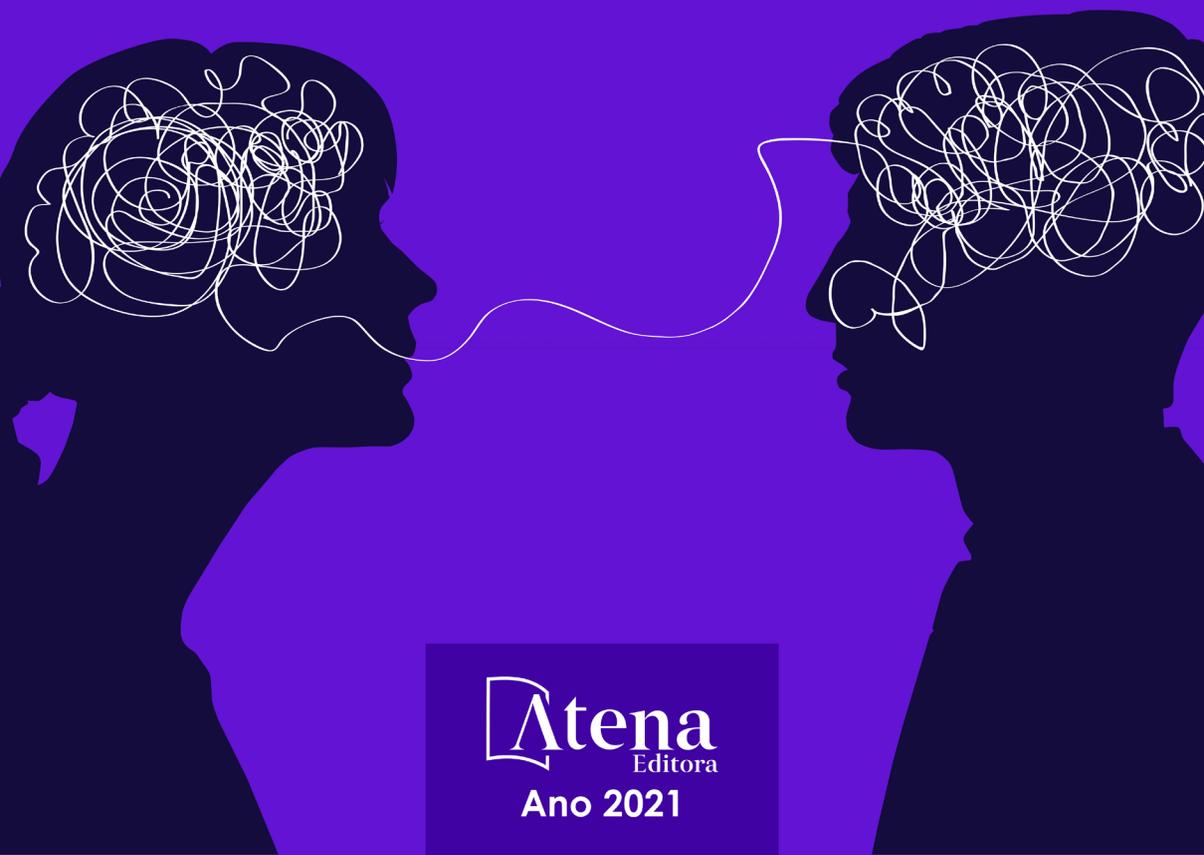


# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza  
(Organizadoras)

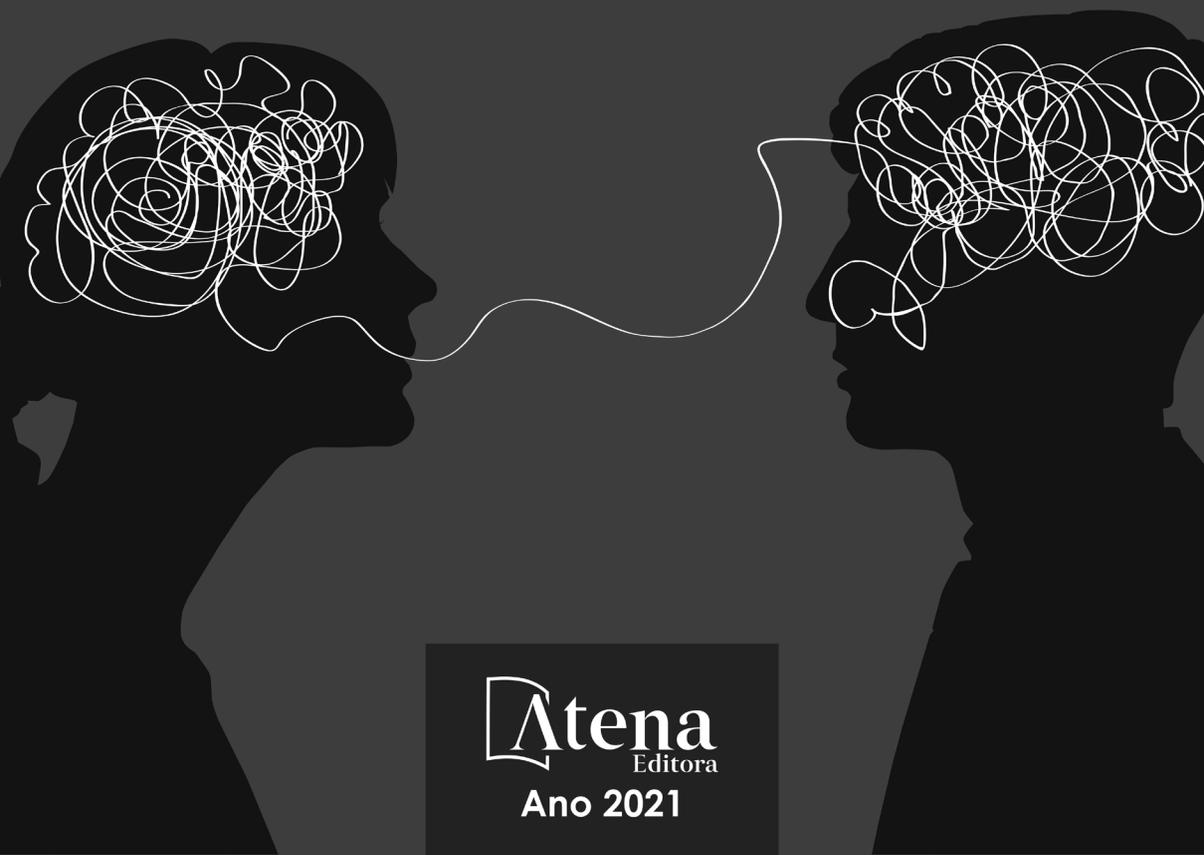


**Atena**  
Editora

Ano 2021

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza  
(Organizadoras)



**Atena**  
Editora

Ano 2021

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfnas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Aleksandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Lillian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Prof<sup>ª</sup> Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadoras:** Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: culturas e identidades 2 / Organizadoras Fernanda Tonelli, Lilian de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-948-6

DOI 10.22533/at.ed.486210104

1. Linguística. 2. Arte. 3. Literatura. 4. Educação. I. Tonelli, Fernanda (Organizadora). II. Souza, Lilian de (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

Este *e-book* apresenta algumas contribuições da Linguística para o estudo das identidades, saberes e práticas sociais permeados pela linguagem.

Os temas e análises propostos pelos autores dos capítulos que seguem demonstram a pertinência dos estudos linguísticos para a análise da sociedade, em especial no que diz respeito às questões educacionais, identitárias e culturais. Assim, esta obra concentra vinte e dois textos de docentes, estudantes e pesquisadoras e pesquisadores de graduação e pós-graduação de diversos lugares do Brasil, o que nos oferece um olhar multifacetado para questões da linguagem na contemporaneidade.

Mais do que refletir sobre, as discussões propostas nestes trabalhos nos oferecem subsídios para **agir** e **transformar** nosso entorno, com temáticas envolvendo estudos de letramento, ensino/aprendizagem de línguas, aquisição da linguagem, interculturalidade, gamificação, análise discursiva, léxico-semântica e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cada vez mais presentes no âmbito educacional. Estas reflexões são empreendidas por meio da análise de gêneros textuais produzidos e circulantes na sociedade (como o comentário de Facebook, histórias em quadrinhos, texto literário, manchete de jornal, propaganda, série jornalística e parábola bíblica), além de práticas sociais que vão desde cinema e literatura a projetos educativos e manifestações culturais, entre outras.

Como resultado, esta obra apresenta importantes contribuições sobre temas contemporâneos e o convite à reflexão, por exemplo, sobre a situação dos idosos e sua inclusão no âmbito educacional, a violência doméstica por vezes não revelada, o auxílio religioso e espiritual no tratamento da adicção, a subjetividade presente nas mídias sociais, a construção de sentido por sujeitos deficientes visuais e as potencialidades do letramento quer na educação. Um compêndio de artigos multifacetados sobre situações cotidianas mediadas pela linguagem que, por vezes, nos passam despercebidas dentro da “normalidade”; ao buscar direcionar nosso olhar para novos lugares, essas leituras nos sensibilizam, fazendo-nos lembrar da nossa capacidade de sermos humanos.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos. Neste momento de isolamento social, é essencial que busquemos formas de nos mantermos conectados uns aos outros a fim de estabelecermos diálogos profícuos entre nossos pares. Assim, esta coletânea de textos se propõe ser uma ponte entre autores e seus leitores, viabilizando caminhos para trocas de saberes e práticas.

Boa leitura!

Fernanda Tonelli  
Lilian de Souza

## SUMÁRIO

### ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

DO CARNAVAL AO *DÍA DE MUERTOS*: ROMPENDO ESTEREÓTIPOS RUMO À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Lilian de Souza  
Fernanda Tonelli

**DOI 10.22533/at.ed.4862101041**

#### **CAPÍTULO 2..... 12**

PARA ALÉM DOS BONS JOGOS: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM ATIVIDADES GAMIFICADAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Maria Eduarda Motta dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.4862101042**

#### **CAPÍTULO 3..... 29**

OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E ATITUDES LINGUÍSTICAS

José Jaime Martins dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.4862101043**

#### **CAPÍTULO 4..... 36**

QUADRINHOS, LETRAMENTO E TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA

Marcelo Magalhães Foohs  
Eduardo Elisalde Toledo  
Guilherme dos Santos Corrêa

**DOI 10.22533/at.ed.4862101044**

#### **CAPÍTULO 5..... 50**

LETRAMENTO QUEER NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: AS POTENCIALIDADES DO CINEMA QUEER

Antón Castro Míguez

**DOI 10.22533/at.ed.4862101045**

#### **CAPÍTULO 6..... 70**

INCLUSÃO DIGITAL E NOVOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jailma de Sousa Pimentel  
Ilza Léia Ramos Arouche

**DOI 10.22533/at.ed.4862101046**

#### **CAPÍTULO 7..... 84**

O GÊNERO COMENTÁRIO DE FACEBOOK A FAVOR DO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Thalyne Keila Menezes da Costa  
Williany Miranda da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.4862101047**

## ESTUDOS DO DISCURSO

### **CAPÍTULO 8..... 98**

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM E PODER NAS OBRAS DE BAKHTIN E FOUCAULT

Simone dos Santos França

**DOI 10.22533/at.ed.4862101048**

### **CAPÍTULO 9..... 109**

DECISÃO JUDICIAL: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA-DISCURSIVA DE UM CASO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO RIO DE JANEIRO

Micheli Rosa

Marieli Rosa

Claudia Maris Tullio

Cindy Mery Gavioli-Prestes

**DOI 10.22533/at.ed.4862101049**

### **CAPÍTULO 10..... 120**

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM O *AUTO DA COMPADECIDA*

Meilene Carvalho Pereira Pontes

Juarez Nogueira Lins

**DOI 10.22533/at.ed.48621010410**

### **CAPÍTULO 11..... 132**

“A BELA DA FERA”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A POSIÇÃO-SUJEITO DA PRIMEIRA-DAMA MICHELE BOLSONARO A PARTIR DE UMA MANCHETE DA FOLHA DE SÃO PAULO

Leila Silvana Pontes

**DOI 10.22533/at.ed.48621010411**

### **CAPÍTULO 12..... 142**

SUBJETIVIDADE DO CORPO NAS MÍDIAS SOCIAIS: PROPAGANDAS DE CERVEJA

Jéssica Roberta Araújo Ferreira

**DOI 10.22533/at.ed.48621010412**

### **CAPÍTULO 13..... 154**

AS ESCOLHAS DE “QUEM SENTE” QUE NASCEU NO CORPO ERRADO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA SÉRIE “QUEM SOU EU?”

Gabriel Marchetto

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin

**DOI 10.22533/at.ed.48621010413**

### **CAPÍTULO 14..... 163**

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO DO CAMPO EM CHICO BENTO MOÇO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Illa Pires de Azevedo

## ESTUDOS LINGUÍSTICOS E IDENTITÁRIOS

### **CAPÍTULO 15..... 175**

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS FLUXOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E DA *LANGUACULTURE*

Evandro Rosa de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.48621010415

### **CAPÍTULO 16..... 193**

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO/SOBRE O SUJEITO IDOSO: CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Silvane Aparecida de Freitas

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar

DOI 10.22533/at.ed.48621010416

### **CAPÍTULO 17..... 205**

A RELAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE E RELIGIOSIDADE NO TRATAMENTO DA ADICÇÃO

Ana Luiza Martins Damasceno

Camila Thaynara dos Santos

Luara Cristina Custódio

Simone Rodrigues Alves de Melo

Thayná Caroline de Lima Branco

Yasmin Katheline Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.48621010417

### **CAPÍTULO 18..... 215**

AS MULTIFACES DO ARTICULADOR TEXTUAL “E”: MATIZES DE SENTIDO NAS PARÁBOLAS BÍBLICAS

Antonio Vianez da Costa

DOI 10.22533/at.ed.48621010418

### **CAPÍTULO 19..... 228**

ESTUDO COMPARATIVO DA VARIAÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA DE VINTE SUBSTANTIVOS COMUNS REGISTRADOS EM DICIONÁRIOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS: O CASO DO DICIONÁRIO HOVAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2009) E DO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2012)

Ivonete da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.48621010419

### **CAPÍTULO 20..... 242**

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UM ESTUDO DAS DIVERSAS ABORDAGENS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

Rodrigo Augusto Kovalski

Emanuéli N6s

**DOI 10.22533/at.ed.48621010420**

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>260</b>
<b>METÁFORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA DEFICÊNCIA VISUAL</b> Girlane Maria Ferreira Florindo <b>DOI 10.22533/at.ed.48621010421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>271</b>
<b>¿QUÉ ES ESO DE SESEO Y CECEO? UN RECORRIDO BIBLIOGRÁFICO</b> Priscila Porchat de Assis Murolo <b>DOI 10.22533/at.ed.48621010422</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>281</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>282</b>

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DOS FLUXOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E DA *LANGUACULTURE*

Data de aceite: 01/04/2021

**Evandro Rosa de Araújo**

Mestre em Letras e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG)  
<http://lattes.cnpq.br/0229918229920838>

**RESUMO:** O presente trabalho focaliza a teoria de fluxos linguístico-culturais em sala de aula, incluindo a questão da *languaculture*, e discorre sobre a intervenção do professor ao usar como base teórica a decolonialidade. Dessa forma, entendendo que a sala de aula de língua inglesa apresenta-se como um espaço em que os fluxos linguísticos e discursivos acontecem a todo instante, busca-se, por meio do relato de experiência de um professor de língua inglesa de um colégio estadual de uma cidade do interior goiano analisar a sua prática pedagógica e entender como se configuram os elementos citados. Para a fundamentação teórica, buscou-se apoio em Kransch (1993) Risager (2006), Aman (2015), Mignolo (2018) e Walsh (2018), dentre outros. Os dados levantados mostram que um professor, ao desenvolver a sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos um fluxo linguístico complexo e sensível, por isso, ao planejar suas aulas, deve ter em mente a grande gama cultural de seus alunos e do contexto histórico-social em que a escola está inserida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Aprendizagem. Fluxos Linguístico-culturais. Decolonialidade. *Languaculture*.

### ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE LIGHT OF LINGUISTIC-CULTURAL FLOWS AND *LANGUACULTURE*

**ABSTRACT:** The present work focuses on the theory of linguistic-cultural flows in the classroom, including the issue of language, and discusses the teacher's intervention when using decoloniality as a theoretical basis. Thus, understanding that the English language classroom presents itself as a space in which linguistic and discursive flows happen at all times, we seek, through the experience report of an English language teacher from a state school of a city in the interior of Goiás analyze its pedagogical practice and understand how the mentioned elements are configured. For the theoretical basis, support was sought in Kransch (1993) Risager (2006), Aman (2015), Mignolo (2018) and Walsh (2018), among others. The data collected shows that a teacher, when developing a teaching practice, needs to understand that he has a complex and sensitive linguistic flow in hand, so when planning his classes, he should keep in mind the wide cultural range of his students and make context historical-social in which the school is inserted.

**KEYWORDS:** Teaching. Learning. Linguistic-cultural flows. Decoloniality. *Languaculture*.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto busca fazer refletir, por meio da interculturalidade, sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa sob o aspecto da decolonialidade, dos fluxos linguístico-

culturais e da *languaculture*.<sup>1</sup> Ensinar Língua Estrangeira, doravante referida como LE, tem sido um grande desafio para professores de todo o país devido a inúmeros fatores, dentre os quais, como afirma Almeida Filho (1999, p. 12), talvez o mais grave seja “[...] a falta de formação continuada dos docentes”.

O que tem ocorrido geralmente é que, por não ter tanto acesso a constantes atualizações na área de ensino e aprendizagem de línguas, o professor acaba adotando abordagens tradicionalistas de ensino que não respondem ao atual contexto de globalização e acabam construindo em seu imaginário crenças que podem afetar de forma sistemática o trabalho em sala de aula.

Um professor que priorize uma abordagem especificamente comunicativa, que se centre na construção de respostas prontas, gramaticalistas e com foco somente na estrutura da língua, na leitura e na tradução, sem refletir e interpretar os implícitos e pressupostos dos discursos, não é um profissional preocupado em questionar o *status* dominante ou que valorize a *languaculture* de seus alunos.

Hoje, por meio de pesquisas realizadas tanto na América do Sul quanto em outros lugares do mundo, como na África e na Ásia, é possível construir um ensino que seja mais eficiente e menos alienante. Na atualidade, quando se fala sobre globalização nas escolas públicas, a imagem que vem à mente é sem dúvida a dos recursos tecnológicos e, por trás deles, certamente a “língua inglesa”. Só para citar alguns exemplos, os manuais de instrução de uso dos eletroeletrônicos, os comandos dos teclados dos computadores, dentre outros, são escritos em inglês, sem falar das redes sociais que trazem seus nomes nessa língua: *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*.

Nesse sentido, buscando um *status* de permanência, esse idioma tem se mantido como segunda língua na maioria dos países sul-americanos, e seu ensino evidentemente acaba não sendo completamente neutro, porque muitas vezes é feito de forma a priorizar a cultura hegemônica de países ricos como os Estados Unidos da América ou a Inglaterra. Sem falar que o material, principalmente o livro didático utilizado pelos professores, prioriza a modalidade do *American English* ou do *British English*, além de as ilustrações e aspectos culturais serem tipicamente importados desses países. Ressalte-se que tais aspectos não chegam a ser um problema, desde que o professor esteja suficientemente preparado para lidar com essas questões em sala de aula.

Assim, ao ensinar um idioma estrangeiro, o professor precisa ter muito cuidado para não construir no imaginário dos inúmeros estudantes de uma escola, seja ela pública ou particular, o ideário de cultura soberana, bastando para isso não exaltar nem diminuir a cultura do outro. Mas é muito comum, entre os professores de LE, a supervalorização da cultura dos falantes do idioma que ensina, em detrimento do seu próprio, construindo em muitos alunos uma imagem equivocada sobre os países de origem dos idiomas. É

---

1 O termo *languaculture* foi cunhado por Michael Agar (1994) para demonstrar a relação da língua com a cultura ou da cultura com a língua.

fundamental, portanto, que o professor se instrumentalize o máximo possível para ensinar de forma intercultural, para que sua prática seja realmente libertadora, e não alienatória, conforme já dizia Paulo Freire.

Com o entendimento de que a sala de aula de língua inglesa é um espaço em que os fluxos linguísticos, discursivos e culturais acontecem a todo instante, busca-se, por meio do relato de um professor de língua inglesa de um colégio estadual de uma cidade do interior goiano, entender sua experiência de trabalho e sua visão sobre o ensino de inglês. No mesmo sentido, busca-se compreender como se configuram os fluxos linguístico-culturais e a *languaculture* em seu ambiente de trabalho e como tem sido a sua abordagem com relação a esses aspectos.

Com esses objetivos em foco, o texto divide-se em duas partes: a primeira consistirá em demonstrar o *loci* da língua: 2 + 1 e considerações sobre o ensino de inglês, decolonialidade, fluxos linguístico-culturais e *languaculture*. Já na segunda parte utilizam-se as teorias da interculturalidade e da decolonialidade a fim de compreender a prática pedagógica do professor de língua inglesa em sala de aula.

## 21 O *LOCI* DA LÍNGUA: 2 + 1 E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS

Esta parte do trabalho busca, por meio das postulações de Risager (2006), desenvolver uma reflexão sobre os aspectos ligados ao *loci* da língua e o quanto isso pode influenciar no contexto de sala de aula de língua inglesa. Por meio de interações e à medida que se convive com o outro, o indivíduo vai gradativamente ampliando seu repertório e suas habilidades linguísticas em um determinado idioma.

Dessa forma, à medida que se exercite a comunicação, mais se amplia a competência na língua em questão. Para Risager (2006, p. 84), “[...] a prática linguística e os recursos linguísticos do indivíduo são, portanto, as duas formas de existência necessárias e mutuamente pré-requisitos para a linguagem”.

Partindo dessa afirmação da autora, acredita-se ser fundamental, no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, uma completa interação entre os sujeitos ali envolvidos, criando assim recursos para que os estudantes consigam ampliar e desenvolver o idioma em suas vastas manifestações. Nas palavras de Risager (2006, p. 84), “[...] os recursos linguísticos podem se desenvolver apenas em virtude da prática linguística, e a prática linguística não pode se desenvolver sem a existência de recursos linguísticos dos participantes”.

É necessário ressaltar a importância da mediação entre aluno e professor em sala de aula, para que ambos possam reconhecer os recursos linguísticos um do outro, respeitando e criando *links* de aprendizagens mútuas. Somente agindo assim, sem que haja imposição de uma linguagem ou língua sobre a outra, é que haverá a verdadeira aprendizagem.

Conforme Risager (2006, p. 84), “[...] a prática linguística representa a função social básica da língua, e é a partir dela que obtemos nossos dados empíricos sobre a linguagem”.

Então, é certamente conversando com os alunos que o professor conseguirá reconhecer o repertório e o universo cultural deles, e a partir disso desenvolver um trabalho que realmente atenda às necessidades dos educandos naquele dado espaço e momento histórico. É melhor que o professor converse e observe os seus alunos e não tente buscar informações sobre eles desassociadas dos contextos linguísticos e culturais em que estão inseridos.

Para Hannerz (1992, p. 7 *apud* RISAGER, 2006, p. 85), “[...] a cultura tem dois tipos de loci: nas mentes humanas e nas formas públicas”. Certamente, ao fazer essa distinção, o teórico quis mostrar que cada indivíduo tem em sua mente uma ideia de cultura que pode diferir daquela expressa e propagada pelas políticas públicas.

Nesse sentido, quando se considera a importância da cultura no processo de aquisição de línguas, é fundamental que se leve em conta que a aprendizagem é um processo que exige forças conjuntas, tanto do aluno quanto do professor. Se esses integrantes não estiverem em sintonia, entendendo que cada indivíduo é único, certamente o trabalho não alcançará seus objetivos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Risager (2006, p. 85) pontua:

[...] aos dois loci fundamentais da linguagem deve-se acrescentar um terceiro – pelo menos no tempo histórico –, que é uma construção discursiva que em última instância se apoia em observações da prática linguística, mas que ainda assim pode ser conceituada e entendida como altamente abstrata.

Para explicar esse *loci*, Risager (2006) mostra que, no exercício da linguagem, é necessário o reconhecimento das várias instâncias da fala em âmbito histórico, regional, social etc. e que o professor evite uma suposta padronização linguística para que não se perca em dialetos e línguas regionais em prol das supostas línguas vernáculas. Para a autora, é imprescindível que haja um equilíbrio para que ambas se enriqueçam.

[...] a ideia de sistema de língua, que é uma construção discursiva, teve e ainda tem uma importância social considerável para a Europa, aproximadamente nos últimos três séculos, em conexão com a padronização das várias línguas vernáculas e o desenvolvimento da língua escrita nacional (RISAGER, 2006, p. 85).

O professor de língua estrangeira pode, assim, explorar criticamente esses aspectos em sala de aula, que são passíveis de serem reconhecidos em inúmeras instâncias do discurso. Ainda conforme Risager (2006, p. 85), essa construção foi desenvolvida principalmente para “[...] controlar e regular a prática linguística, e também ocorre no processo social por meio de prescrição e padronização linguística, política linguística, supressão ou favorecimento, respectivamente, de variedades linguísticas específicas, etc”.

Pensando assim, professor e aluno precisam meditar sobre a modalidade de língua

que se ensina e se aprende na escola, pois não é interessante que se feche os olhos para os inúmeros fluxos linguísticos discursivos que chegam à sala de aula. São linguagens regionais construídas no contexto de vida de cada aluno, provenientes de diferentes regiões, e que expressam visões diferenciadas de mundo e contextos sociais diversos.

No caso do ensino de língua inglesa, seria o momento propício para se criticar ou refletir sobre o uso do inglês americano ou britânico em detrimento de outros falados em diferentes partes do mundo. Ou seja, criticar a língua inglesa como produto pertencente a um povo que tenta, por meio do idioma, propagar sua soberania e seu *status* hegemônico. Seria importante levar para o bojo das discussões as razões políticas e ideológicas que colocam tal língua como sendo a mais “importante” ou mais necessária em face das demais. Risager (2006, p. 85) faz algumas considerações interessantes que merecem ser enfocadas aqui:

É importante desconstruir a tendência de pensar em sistemas, especialmente em sistemas que se apoiam em padrões e regularidades observáveis na prática linguística, isso é em si uma construção histórica na qual uma série de atitudes político-ideológicas estão embutidas. Isso não é menos importante na pedagogia das línguas, e especialmente na pedagogia das línguas estrangeiras, que têm sido particularmente ignoradas as percepções sobre a variação social na prática linguística e sobre a relação entre língua, discurso e poder.

Trazendo essas considerações para a prática docente de alguns professores de escola pública, o que se observa é uma grande dificuldade para desconstruir tendências que foram consolidadas ao longo do tempo. Sua permanência tem promovido a manutenção de políticas linguísticas que pouco valorizam a cor local e tentam impor modelos de língua que se distanciam da realidade de alunos no contexto da sala de aula.

Um exemplo prático dessas questões seria a forma como o professor lida com o erro, seja na oralidade, seja na escrita dos estudantes. Ao fazer uma correção com base na rígida gramática do idioma que ensina, sem considerar as razões do uso de uma dita variante empregada pelo aluno, o professor contribui para anular o poder criativo do estudante e ao mesmo tempo influi de forma estigmatizante para a não sobrevivência de certos dialetos e socioletos não aceitáveis segundo a “dita norma culta”. “A ideia de uma língua nacional foi usada para ostracizar muitos dialetos e socioletos ‘aceitos pela sociedade’, mas foi usada para criar ferramentas úteis para o ensino de línguas: gramática, dicionários, etc.” (RISAGER, 2006, p. 85).

Nesse sentido, quando se olha de forma crítica o ensino de línguas, vai-se desmistificando muitas coisas, tais como as salientadas na citação acima de Risager (2006). Se existe uma “língua ideal”, é necessário que seja ensinada, e por meio dessa ideia alimenta-se todo um mercado de materiais didáticos que trazem embutidos crenças e valores estereotipados de nações hegemônicas que visam o estabelecimento do neoliberalismo e a manutenção do *status quo*.

Esta parte do trabalho tentou, com base em Risager (2006), mostrar que ensinar língua estrangeira é reconhecer que os alunos têm vivências fora da sala de aula, seja em família, seja com os amigos, na igreja, em redes sociais etc. Tudo isso contribui para a formação das identidades individuais, que precisam ser respeitadas e valorizadas no âmbito escolar.

## 2.1 Fluxos linguístico-culturais

Para o ensino de línguas, é necessário reconhecer que as salas de aula são heterogêneas e que, ao entrar em qualquer uma delas, o professor precisa ter em mente que os alunos irão se comunicar entre si e criar suas redes de interação. Conforme Risager (2006, p. 89), “[...] a sala de aula, por exemplo, pode criar panelinhas e relações com a multidão; pode construir uma oposição a uma classe paralela, ou pode criar uma comunidade mais ou menos próxima com outra classe de língua estrangeira de outra escola, etc.” Dessa forma, o trabalho do professor precisa estar em sintonia com a realidade, pois “[...] as redes existem em uma relação ou outra com as estruturas sociais e institucionais” (p. 89).

No Brasil, geralmente as salas de aula são pequenas e com um número significativo de alunos, entre 30 e 40, facilitando a interação e a disseminação de valores, o que faz com que gradativamente vão sendo criadas tribos ou redes de contatos. Ainda consoante Risager (2006, p. 89), “[...] os atores dessa rede linguística real constroem comunidades transnacionais em torno de assuntos como profissão, família, subcultura, religião, estilo de vida, etc.” A autora também considera o ensino de línguas como “[...] uma zona de contato que é o resultado da união de vários fluxos linguísticos” (p. 100), os quais deverão ser reconhecidos pelo professor para que ele possa preparar melhor suas aulas. Nesse sentido, é necessário trabalhar de forma intercultural, tendo em vista os fluxos linguísticos e a *linguaculture* de cada aluno, o que acaba ficando um pouco difícil.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 15) reconhecem que existem

[...] avanços nas proposições acadêmicas e na produção científica voltada para a perspectiva cultural. Entretanto experiências interculturais ampliadas para a reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes.

Por isso, para que o professor desenvolva atividades com foco na interculturalidade, é necessário que tenha em mente que, com a globalização, a popularização da internet, a chegada de computadores nas escolas e na vida dos estudantes e o constante acesso dos alunos a celulares conectados às redes sociais, a comunicação tornou-se mais fácil. O professor pode, portanto, usar isso a seu favor, uma vez que ensinar língua é um grande desafio, e a proximidade do alunos o ajudará no reconhecimento do universo do educando dentro e fora da sala de aula. Com as redes sociais, aplicativos de celulares ou programas de computador, pode-se estudar línguas usando a comunicação virtual.

Essa nova configuração da sala de aula tem sido estudada por muitos pensadores, e é pertinente afirmar que isso gera uma gama considerável de fluxos linguísticos que podem ser explorados pelo professor de línguas. Nas palavras de Risager (2006, p. 89), “[...] a abordagem de rede tem a vantagem de ser analiticamente flexível e oferecer a oportunidade - também quando se trata do nível macro - de indivíduos isolados”. Em contato com as redes que se formam em sala de aula, com os fluxos linguísticos com os quais diariamente os alunos entram em contato por meio das redes sociais, aplicativos, programas de computador, eles podem conhecer diferentes concepções de vida, o que resulta em um grande aprendizado e em uma mistura de culturas que vão formando múltiplos conhecimentos.

Quando se observam as várias comunidades que cada aluno segue no *Facebook* e os tipos de aplicativos que prefere ou dos grupos de que faz parte, é possível entender as diferenças entre eles com relação ao uso dos aplicativos ou às ideologias dos grupos, por exemplo. Nesse sentido, a metáfora do rio com seus “vários fluxos” de Risager (2006) exemplifica bem a forma como alunos e professores interagem no ambiente de sala de aula ou fora dela. Mas entende-se que tudo isso é fruto da globalização cultural e linguística, na qual, conforme a autora, “[...] o ensino de línguas, desempenha um papel importante” (p. 48).

Defende-se aqui, portanto, um estudo intercultural que respeite o outro e ajude os alunos a crescerem com as diferenças e similaridades encontradas nesses espaços. “A Educação Intercultural fornece a todos os alunos conhecimentos, atitudes e habilidades culturais que lhes permitem contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos” (UNESCO, 2006, p. 37).

Assim, falar de aprendizagem de língua inglesa de forma intercultural significa abandonar a ideia de querer transformar um falante de português brasileiro em um nativo fluente em língua inglesa dos Estados Unidos ou da Inglaterra, pois é esse o modelo que muitos professores buscam seguir.

Trabalhar de forma intercultural, portanto, é proporcionar ao aluno diversos horizontes, mostrar que o sotaque, desde que não atrapalhe a comunicação, é importante, pois delimita e reforça a nacionalidade, pois não existe uma língua melhor que a outra. Assim, conforme enfatiza Kramsch (1998 p. 3), “[...] por razões econômicas ou emocionais, os jovens percebem, na cultura estrangeira, novas formas de concretizarem seus sonhos”.

Aprender línguas estrangeiras é também viajar pelo desconhecido, que somente terá sentido se estiver aberto para sentir, experimentar, os sons de cada idioma que se pretende aprender. Por isso, acredita-se que somente um estudo que tenha como base a interculturalidade pode proporcionar aos alunos a vivência desse novo horizonte. Nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p. 5), “[...] a interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais numa relação tensa, crítica e mais

igualitária”. Dessa forma, para que se compreenda melhor o universo de aprendizagens de línguas, no próximo item será abordada a *languaculture* e sua importância para o ensino de idiomas.

## 2.2 Languaculture (linguaculture)

Cunhado por Agar (1994), em sua obra *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, o termo *languaculture* serve para demonstrar a relação da língua com a cultura ou da cultura com a língua, conforme visto anteriormente. O autor salienta que é impossível um idioma ser dissociado da cultura e, por isso, ele faz uma distinção entre língua de origem (LC1) e língua de destino (LC2): “[...] a noção de cultura e sua compreensão envolvem a ligação entre duas línguas diferentes” (p. 72). Neste sentido, ao ensinar língua inglesa em escola pública. É necessário ter em mente que as questões de cultura estarão presentes, o que requer cuidado no manejo desse estudo, pois em muitos aspectos a cultura local pode divergir daquela que vem embutida na língua que se aprende.

A razão, portanto, do enfoque nas concepções da *languaculture* neste trabalho é justamente enfatizar que a sala de aula de língua inglesa pode ser mais produtiva se houver o reconhecimento das dimensões da linguagem. Como se sabe, o estudante, em suas várias interações, seja em sala de aula com seus colegas e com o professor, seja no trato social e familiar fora da escola, sempre exercita inconscientemente as várias dimensões que o idioma lhe proporciona. Isso ocorre porque as convenções sociais exigem que cada um se comporte segundo as situações linguístico-discursivas que vivencia a todo momento.

Mostrar para os alunos que é necessário um controle de suas atitudes e comportamentos em geral nas relações humanas é extremamente necessário. Por isso, o exercício de imaginar-se em ambientes diversos e, da mesma forma, refletir sobre o próprio comportamento ou discurso com o outro ao estar no teatro assistindo a uma peça; no consultório médico, em uma consulta; ou na escola, fazendo uma análise sintática de orações, por exemplo, é recomendável. Todas essas situações exigem de cada um posturas diversificadas no trato social. Dessa forma, entender as várias dimensões da linguagem é uma atividade altamente recomendável no contexto da sala de aula.

Essas discussões sempre estiveram presentes no meio acadêmico, seja na Antropologia, seja na Linguística. Mas sabe-se que, quando se fala de língua e cultura, muitas conjecturas são apresentadas, por isso, é preciso olhar para todas elas, tentando retirar o máximo de aprendizado de cada reflexão. Partindo desse princípio, muitos pesquisadores têm usado ambos os termos – *languaculture* e *linguaculture* – para entender o ensino de línguas estrangeiras no contexto da sala de aula.

Risager (2006) lança mão da terminologia *languaculture*, com a qual, conforme a autora, é possível identificar e fazer melhor uso dos diversos discursos nos mais variados contextos. Nesse sentido, afirma: “O estudo da língua é o estudo dos vários tipos de significados carregados e produzidos pela linguagem” (p. 191). Ela destaca que existem

três dimensões importantes da linguagem: a semântico-pragmática, a poética e a identitária.

A dimensão semântica-pragmática é aquela do uso diário, cuja finalidade é comunicar e dar sentido ao mundo, fazendo uso das palavras e tendo completa consciência do que elas significam. Na língua, essa dimensão é essencial, pois vem ao encontro das convenções sociais e com ela pode-se ler e entender o implícito das mensagens, já que se domina toda a gama de significados que as palavras representam. Dessa forma, ao ensinar língua inglesa, o professor usa essa dimensão a todo instante, pois busca dar sempre um melhor sentido aos vocábulos e expressões do idioma que ensina. Risager (2005, p. 191) faz a seguinte definição dessa dimensão:

O potencial semântico e pragmático é a dimensão explorada por Agar e por muitos outros interessados na pragmática intercultural e na semântica contrastiva. Também tem sido um foco de longa data de interesse pela antropologia linguística desde Boas, Sapir e Whorf. Esta dimensão é sobre constância e variabilidade na semântica e pragmática de línguas específicas: distinções mais ou menos obrigatórias entre 'irmã' e 'irmão', entre 'ele' e 'ela', entre 'vermelho' e 'laranja', entre 'olá' e 'como vai você', entre 'natureza' e 'cultura' etc. e o social e pessoal, variabilidade que se encontra em situações concretas de uso.

Já a dimensão poética pode ser percebida nas manifestações artísticas, tais como poemas, romances, contos e outros, além, é claro, da vasta exploração das metáforas na linguagem e arranjos em geral. A Literatura é a área que mais explora essa dimensão, pois busca, por meio de recursos figurativos e poéticos, seja no manejo das figuras de linguagem, seja explorando som, rima etc., produzir a tão comentada literariedade. Muitas vezes a publicidade lança mão dessa dimensão para produzir anúncios e propagandas mais criativos. No contexto de sala de aula de línguas, essa dimensão também pode ser vastamente explorada pelo professor, pois é comum o uso de poemas, músicas, contos etc. para o ensino de línguas. Risager (2005, p. 191) comenta essa dimensão da seguinte forma:

O potencial poético é a dimensão relacionada aos significados específicos criados na exploração da estrutura fonológica e silábica da língua em questão, suas rimas, suas relações entre fala e escrita etc., áreas que há muito se interessam pela literatura. Teóricos com foco na poética literária, estilo, literariedade e afins.

Já a dimensão identitária, como o próprio nome diz, está ligada à identidade, ao jeito próprio de cada um de se comunicar e perceber a língua e o mundo que o rodeia. Por meio dessa dimensão, é possível identificar qual é o estrato social das pessoas. A forma de manejo da língua e a maneira própria de falar e se comportar pode revelar muito de da pessoa. Dessa forma, o professor de língua inglesa, ao lançar mão dessa dimensão, rapidamente pode identificar muitas informações que podem ser úteis para a realização de seu trabalho. Muitos alunos são provenientes de diversas regiões e aglomeram em

sala de aula, formando assim um campo de troca de experiências e de reconhecimento de inúmeras identidades.

O potencial de identidade também é chamado de significado social por alguns sociolinguistas (por exemplo, Hymes). Isto está relacionado à variação social da língua em questão: no uso da língua de uma maneira específica, com um sotaque específico, por exemplo, você se identifica e torna possível que outros se identifiquem com você de acordo com seus conhecimentos e atitudes anteriores. A prática lingüística é uma série contínua de 'atos de identidade' (Le Page e Tabouret-Keller, 1985) onde as pessoas projetam sua própria compreensão do mundo nos interlocutores e, consciente ou inconscientemente, os convidam a reagir. Esta dimensão tem sido explorada por aqueles estudiosos da sociolingüística que estão interessados na relação entre linguagem e identidade. (RISAGER, 2005, p. 191).

Nessa parte do trabalho, buscou-se enfatizar, entre outras coisas, a importância de se explorar as diversas dimensões da linguagem. Buscou-se ainda mostrar o quanto o professor de língua inglesa pode se beneficiar da *languaculture* no contexto de sala de aula, pois, ao reconhecer cada uma dessas dimensões, ele poderá explorá-las em seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, produzirá aulas que atendam melhor os alunos no contexto de sala de aula.

### 2.3 Decolonialidade e seus desdobramentos

É impossível falar-se de decolonialidade sem abordar também a colonialidade, e para isso recorre-se a Quijano (1993), Santos (1999), Walsh (2005), Mignolo e Walsh (2018) e Aman (2018), dentre outros.

Conforme Walsh (2005, p. 16),

[...] A decolonialidade tem uma história e práxis de mais de 500 anos. Desde seus primórdios nas Américas, a decolonialidade tem sido uma parte componente das lutas, movimentos e ações locais para resistir e recusar os legados, relações e padrões de poder em curso estabelecidos pelo colonialismo externo e interno.

A decolonialidade, portanto, é um movimento contrário ao imposto pelos colonizadores. Como pode ser lido nos vãos da história, a América do Sul e muitos outros continentes sofreram com o processo de colonização exploratório, sobre o qual só se consegue ter uma breve noção caso se esteja aberto ao entendimento da história. Trata-se de uma colonização cruel, alienante, taxativa e imoral.

Sabe-se que o processo de colonização ainda não terminou, pois existem inúmeros resquícios dele, e levará séculos para ser construída uma identidade legitimamente brasileira. Estudar suas origens proporcionará um conhecimento que irá empoderar o brasileiro. Então, a partir desse conhecimento, pode-se levá-lo a rever suas práticas diárias, que ainda estão centradas na expansão do eurocentrismo dominante, no preconceito, na luta de classes. Tais práticas são implicitamente incentivadas pelo neoliberalismo e

por aqueles que não aceitam que o mundo de hoje necessite de outra configuração e acreditam haver espaço para um modelo de governo que queira retirar direitos adquiridos de indígenas, negros, mulheres e outros.

O conceito crítico de decolonização da interculturalidade clama por uma mudança radical na ordem dominante e em sua base fundamental de capitalismo, modernidade ocidental e poder colonial contínuo. Sua [conceituação torna visíveis legados vividos e longos horizontes de dominação, opressão, exclusão e diferença colonial (ontológica, política, econômica, cultural, epistêmica, cosmológica e existencial), e as manifestações desses legados em estruturas sociais e instituições, incluindo na educação e no estado (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 58).

Ser decolonial, portanto, é negar o *status quo*, é ter consciência de que todos são iguais, independentemente se brancos ou negros, indígenas ou não. É necessário acreditar ser possível crescer sem aniquilar as florestas e ter a consciência de que o indivíduo se reconhece cada vez que se encontra com o outro. Ser decolonial é reconhecer as origens e entender que somente é possível um crescimento harmônico quando há respeito ao próximo em sua individualidade e diferenças, pois não há necessidade de homogeneização. “A interculturalidade, nesse sentido, sugere um processo permanente e ativo de negociação e inter-relação no qual a diferença não desaparece”, asseguram Mignolo e Walsh (2018, p. 59), pois na verdade ela é acentuada.

Durante os últimos anos, observa-se no Brasil uma deturpação de valores, uma releitura da história de forma negacionista, um constante desrespeito aos direitos adquiridos. Presenciam-se a intensificação do racismo, a violação de direitos, a violência contra homossexuais e mulheres e a promoção do armamento da população, o que tem aniquilado inúmeras vidas.

A cultura tradicional é avessa a soluções de compromisso, é patriarcal e parece uma corte dominada por conspirações; concentra poder, cria arbitrariedade, favorece a dependência e impede a iniciativa. Uma cultura política moderna deveria incentivar o consenso e ser séria, transparente, igualitária e participativa; deveria levar à divisão e controle do poder, criar segurança jurídica, promover a liberdade e recompensar a iniciativa (GAUPP, 1993, p. 4).

É fundamental que se tenha a consciência de que muitas coisas estão caminhando em direção oposta à decolonialidade. É importante que se negue a matriz de poder que muitas vezes tenta manter a colonialidade e, mediante o exercício da crítica, que se saiba reconhecer que a história do Brasil traz um legado de sangue. Muitos querem que não se conheça a verdadeira história brasileira e que se continue a exaltar a cultura dos países “desenvolvidos”, permanecendo sempre submissos às suas sansões, as quais promovem o silenciamento. Querem, mesmo passados tantos anos da independência, que a maioria da população continue agindo como escravos do poder.

### 3 I SALA DE AULA E INTERCULTURALIDADE

Neste item faz-se a análise da sala de aula e da prática do professor de língua inglesa, com enfoque nos aspectos da interculturalidade. Consoante Risager (2018), o professor deve ter em mente que uma língua estrangeira constitui a identidade da nação e assim buscar harmonizá-la com o ensino.

Além disso, também deve considerar que a escola é um espaço em que os fluxos linguísticos transitam de forma vertiginosa. Os alunos, os professores, os funcionários e demais segmentos que constituem o universo escolar, ao manterem diálogos uns com os outros, trazem suas vivências cotidianas, sejam experiências vividas no seio familiar, seja na igreja, com os amigos, nas redes sociais etc.

Dessa forma, esses indivíduos contribuem para rápidas e constantes aglomerações discursivas que vão sendo propagadas, internalizadas e absorvidas por todos que estão inseridos naquela comunidade. Muitas vezes esses discursos chegam carregados de ideologias e concepções que são disseminadas pela televisão, pelas redes sociais, pelos jornais e revistas, ou transmitidos boca a boca.

Nesse sentido, fazendo uma intersecção entre o contexto da sala de aula e a teoria dos fluxos linguísticos culturais, a *languaculture* e a decolonialidade, busca-se desenvolver uma análise da fala do professor de inglês em face da sua prática em sala e de como o seu trabalho pode ser entendido a partir das teorias interculturais aqui explicitadas. A intenção é mostrar como é possível desenvolver um trabalho que seja mais produtivo e que consiga promover o reconhecimento das questões de poder e os aspectos básicos para que um estudo não perca a identidade nem a cor local da realidade na qual os alunos estão inseridos. Logicamente, sem perder de vista o global.

Feitas essas considerações, pode-se verificar a seguir, por meio do relato do professor, aqui identificado como Professor William, nome fictício para preservar sua identidade, como é e como poderia ser a realidade de sua escola se aplicadas as teorias da interculturalidade. Como era de se esperar, em seu relato observam-se as crenças do professor, contudo, ele mostra o seu contexto de sala de aula e o quanto é complexo ensinar uma língua estrangeira nos dias de hoje:

[1]

*Sou professor de uma pequena escola pública do interior Goiás. Formado desde 1994 em Letras Português / Inglês, pela Universidade Católica de Goiás – UCG. Fiz pós-graduação em Língua Inglesa, exames de proficiência e sempre busco cursos na área da língua inglesa. Mesmo sem nunca ter ido aos Estados Unidos e Inglaterra, sempre busquei melhorar a qualidade da minha pronúncia, pois acho isso muito importante.* (Professor William)

Nesse caso, o que se observa como *loci* da linguagem, é que o professor se apoia em uma ideia de que existe um sistema linguístico que precisa ser seguido. Na concepção

de Risager (2005, p. 185), “[...] temos que desconstruir a ideia de que existe uma língua ‘lá fora’ que devemos usar e estudar como um objeto natural”. A autora ainda salienta que “[...] O ‘sistema de línguas’ é uma construção ou, em outras palavras, uma família de noções construídas histórica e discursivamente (‘inglês’, francês ‘etc.’)” (p.185).

Com base nisso, nota-se que o professor mencionou Estados Unidos e Inglaterra, sem se referir a outros países nos quais também se fala inglês e sem reconhecer a *languaculture* dos alunos que estão inseridos no contexto de sala de aula. Isso parece denotar o seu favoritismo pelo idioma daqueles dois primeiros países e alimenta de certa maneira, no seu inconsciente, a ideia de uma modalidade de língua a ser seguida.

Essa postura do docente vem ao encontro do que dizem Scheyerl, Barros e Santos (2014, p. 153), quando afirmam que “[...] o professor de língua inglesa é o propagador desse neocolonialismo cultural, tornando-se uma espécie de novo ‘jesuíta’ que não tem voz, mas catequiza aqueles que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha”. Ao analisar o relato do Professor William e tendo em vista as teorias da decolonialidade, o ideal seria um desligamento dessa ideia de inglês americano ou britânico.

Em seguida, o Professor William faz um relato de sua rotina e percepções do ambiente de trabalho no qual atua:

[2]

*Eu tenho uma carga horária de 40 horas semanais. Começo os trabalhos sempre às 7 horas da manhã e meu trabalho somente finaliza às 21h30 em quase todos os dias da semana. Mas isso não me incomoda; amo essa língua, mas preciso admitir que em sala de aula enfrento inúmeras dificuldades para ensinar a disciplina, e inúmeras são as questões. Mas tento motivar meus alunos de forma dinâmica e comunicativa, mostrando fotos de lugares interessantes da Inglaterra, dos Estados Unidos e de outros países, pontos turísticos que são sugeridos nos livros, fragmentos de filmes, musicais da Broadway etc.*

Em seu relato, o professor expressa sua dificuldade de ensinar língua inglesa em sala de aula, situação recorrente e que já foi identificada por Almeida Filho (1999), Lima (2009) e Oliveira (2014), dentre outros. Observa-se também na fala do professor sua preocupação com o ensino em bases comunicativas, mas ele não enfoca em seu relato como seriam essas aulas comunicativas. Um ensino nesses moldes e com base na *languaculture* e outros princípios da interculturalidade, seria aquele que considera o conhecimento de mundo do educando e trabalha a partir das dificuldades e anseios desses indivíduos.

Parece que o professor também prioriza os materiais didáticos que, em sua grande maioria, exaltam a língua e a cultura do outro em detrimento da local. Da mesma forma, ele não enfoca questões como a posição do idioma no cenário econômico e político atual, o que seria interessante.

Essa omissão já foi constatada por Assis-Peterson (2008, p. 327), que pontua: “[...] a visão político-ideológica da língua inglesa, por ser a língua da nação mais poderosa do mundo, não deve ser esquecida por professores de inglês em favor de uma visão exclusivamente linguística ou comunicativa”. O Professor William ressalta também o pouco interesse dos alunos pela disciplina que ministra:

[3]

*Nas cidades do interior, na grande maioria, não temos escolas de idiomas, e os alunos, na grande maioria, não veem perspectivas no estudo de língua estrangeira. Dizem: “— Para que eu vou estudar inglês, se não sei nem português?” “— Para que estudar inglês, se não vou para os Estados Unidos?”*  
(Professor William)

Com a reprodução do discurso do aluno neste fragmento “— *Para que eu vou estudar inglês, se não sei nem português?*”, pode-se observar claramente a compreensão do aluno do *loci* da língua discutido por Risager (2005), que diz que o sistema linguístico ensinado foi criado socialmente. Provavelmente, esse aluno intuitivamente sabe que não partilha desse sistema linguístico padronizado, mas evidentemente sabe português. Sua indagação pode configurar-se como uma crítica, ou ele se refere à língua padrão que a escola quer que ele aprenda, sem mostrar a sua legítima função no trato social.

Outro aspecto a ser observado em sua fala é que, via de regra, os alunos enxergam os Estados Unidos como uma cultura distante da deles, talvez pela forma como o professor ensina o idioma, colocando-o distante da realidade dos estudantes, ao enfatizar uma cultura modelo a ser seguida. Para Pennycook (2001, p. 174), “[...] o ensino de inglês não pode ser rejeitado, mas precisa ser compreendido em suas localidades específicas. O inglês precisa ser tornado provinciano”. Walsh e Mignolo (2018, p. 23), por sua vez, destacam ser fundamental que haja um “[...] desligamento da matriz de poder”. Esse desligamento cultural é que irá garantir uma contextualização com a realidade local e com a *linguaculture* dos alunos. De acordo com Risager (2006, p. 113), “[...] *linguaculture* é uma forma de mudar o mundo mudando, o que pode ser pensado, dito e feito”.

Em seu relato, o Professor William aborda o seu dia a dia e o comportamento dos alunos em sala de aula, principalmente no que tange ao uso de recursos eletrônicos e aplicativos e à realidade de cada um dentro e fora de sala de aula:

[4]

*Na escola pública é difícil trabalhar, pois temos alunos distintos. Os alunos que são provenientes do centro da cidade, dos bairros nobres, dos menos nobres, de regiões mais esquecidas pelo poder público, dos alunos de assentamentos de sem-terra, filhos de empresários, de vaqueiros, de garis, do prefeito, da faxineira, das fazendas circunvizinhas, de outros municípios, de distritos. Todos esses alunos estão inseridos em seus próprios contextos de vida. Mas posso notar uma coisa em comum entre eles: crescem jogando videogames, jogos online, usam a internet para se comunicarem, usam o Instagram, o WhatsApp,*

*o Facebook para postarem suas fotos, mas não usam os aplicativos para coisas produtivas em sala de aula, não prestam atenção nas aulas e colocam os estudos em segundo plano.*

As dificuldades apresentadas pelo professor não deveriam ser um problema, uma vez que a diversidade regional enriquece e contribui para a troca entre as comunidades linguísticas. Para Risager (2006, p. 97), “[...] o empréstimo linguístico pode fazer parte de um processo de empréstimo cultural contemporâneo: uma característica cultural fluida, de uma rede linguística para a outra e é acompanhada por uma nova palavra de empréstimo que é colocada em circulação”.

Quanto aos recursos eletrônicos, afirma Risager (2006) que seu uso deveria ser um aliado do professor no processo de ensino e aprendizagem, bastando para isso que houvesse um planejamento para associá-los à prática diária. A autora salienta o fato de a prática da linguagem ter se espalhado nas redes sociais de todo o mundo, e que, por isso, a aprendizagem do idioma vai além do contexto da sala de aula propriamente dita. Mas na narrativa seguinte do entrevistado, pode-se perceber que existe na mente dos alunos a ideia de se aglomerarem em torno de ideias em comum, pois aldeias são criadas e redes são seguidas por eles, já que estão imersos neste contexto de globalidade:

[5]

*Eles [os alunos] seguem os artistas de suas preferências; os colegas e os que não são colegas; seguem indivíduos que se afastam drasticamente de suas vidas reais, criando assim mundos de fantasia paralelos ao mundo real; adicionam pessoas que não conhecem e nunca falaram ou falarão com elas sequer uma palavra, só porque acharam bonitos ou “massa”. Entram em contradição a todo instante sobre as razões do aprendizado da língua, pois eles acham lindas as músicas estrangeiras; narram os seriados; defendem os Estados Unidos; jogam em aplicativos que não têm sequer uma palavra em português. Dentro da sala de aula, são indisciplinados na grande maioria, tentam sabotar o trabalho do professor, criam grupos com as mesmas ideologias e acham que a escola é um espaço que trabalha contra eles, e não a favor. (Professor William)*

Nota-se que o trabalho realizado pelo Professor William em sala de aula está indo em uma direção, enquanto as concepções dos alunos seguem em outra. Como afirma Mignolo (2018, p. 3), é importante que se “[...] desmistifique a importância dos Inglês dos países hegemônicos”. Para isso, é necessário que se aproveite o conhecimento cultural e linguístico dos alunos, pois, conforme o relato do Professor William, eles possuem muitas informações que poderiam ser exploradas e que enriqueceriam o repertório de todos os participantes com os fluxos temáticos que trazem para a sala de aula. Tal prática contempla o que pontua Risager (2006, p. 2):

A linguagem tem uma elasticidade considerável como ferramenta em todos os tipos de contexto e em conexão com todos os tipos de conteúdo. Portanto, algumas vezes chamo a linguagem de velcro: a linguagem pode facilmente

mudar o contexto e o conteúdo temático, mas, uma vez que foi introduzida em um novo lugar e usada para um novo conteúdo, ela rapidamente se integra.

O Professor William finaliza seu relato mostrando sua dificuldade de trabalhar em ambientes reduzidos como o da sala de aula e expressando sua condição de refém do livro didático e dos planos educacionais desenvolvidos pela secretaria de Educação. Mais uma vez o espaço da sala de aula é representado mediante uma idealização de cultura, o que já foi discutido em outros momentos deste trabalho:

[6]

*O professor é refém de um espaço pequeno para ministrar suas aulas, tem poucas aulas destinadas à disciplina por semana em cada série, o material é escasso, o livro didático não traz exercícios para o desenvolvimento da comunicação. Não mostram o glamour dos países desenvolvidos – Creio que se mostrasse os alunos se interessariam mais –, apresentam poucos exercícios de repetição. Com isso é preciso complementar o material com outras atividades. (Professor William)*

O relato do professor de língua inglesa permite perceber que a sala de aula é o ponto de encontro de identidades. Nesse sentido é necessário que aconteça uma reformulação dos currículos da disciplina Língua Inglesa para a consecução de um ensino mais humanizado. Nota-se na fala do professor entrevistado uma certa tendência à colonialidade ao utilizar a palavra “glamour” para mencionar o material didático. Parece que ele coloca o Norte global como a terra prometida e que não valoriza, em pé de igualdade, o espaço no qual ele e seus alunos estão inseridos. É fundamental que aconteça a decolonialidade, para que o ensino se fortaleça e motive os alunos na busca do empoderamento tão necessário nos dias de hoje.

O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e grupos, afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35).

Por encontrar no espaço escolar diferentes ideologias, crenças, religiões, tradições e valores, o professor, ao desenvolver sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos um fluxo linguístico complexo e sensível, pois ao planejar suas aulas é necessário que tenha em mente a grande gama cultural que o cerca. Nesse sentido, somente haverá condições para o desenvolvimento de uma aula que seja verdadeiramente intercultural se houver consciência da prática educativa e da função social do educador.

Pensando assim, ensinar é reconhecer que os alunos não são tábuas rasas, uma vez que, ao chegarem à sala de aula, já trazem consigo realidades e contextos distintos que precisam ser valorizados e expandidos. Somente desse modo será possível fazer

um trabalho que os alunos irão apreciar mais e, da mesma forma, irem gradativamente reconhecendo o valor do que estão aprendendo em sala de aula.

## 4 | CONSIDERAÇÃO FINAIS

O artigo buscou focalizar a teoria de fluxos linguístico-culturais em sala de aula, incluindo a questão da *languaculture*, além de ter discorrido sobre a prática do professor de língua inglesa. Procurou ainda, com base na decolonialidade e nas teorias da interculturalidade, entender como a sala de aula pode ser um ponto de encontro de múltiplos fluxos linguísticos que podem ser compreendidos por meio da análise da *languaculture* e demais elementos da sala de aula.

Nesse sentido, por meio das teorias supracitadas e do relato de experiência de um professor de língua inglesa, foi possível entender, ao longo do texto, o quanto o ensino de línguas pode ser enriquecedor quando o docente adota uma postura que considera as inúmeras falas e experiências individuais e coletivas que os estudantes trazem para o contexto de sala de aula.

Assim, este estudo mostra que o professor, ao desenvolver a sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos uma língua estrangeira, um instrumento que pode alienar ou libertar os estudantes, dependendo da forma como ministra suas aulas. Por isso, ao planejar as aulas de língua inglesa, não se pode considerar somente a cultura implícita no idioma que se ensina, pois é importante que se tenha em mente a grande gama cultural dos alunos e do contexto histórico-social em que as escolas estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo: Pontes, 1999.

AMAN, R. **Decolonizing intercultural education; colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue**. London: Routledge, 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

GAUPP, P. **A democracia como desafio no fim do século**. São Paulo: Papers n.º 1, Fundação Konrad-Adenauer, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola, 2009.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**. Durham: Duke University, 2018.

OLIVEIRA, A. O. **Metódos de ensino de inglês**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

QUIJANO, A. “Raza, ‘etnia’ y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas”. In: FORGUES, Roland (org.), **José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del descubrimiento**. Lima: Empresa Amauta, 1993.

RISAGER, K. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJÆRBECK, S.; RISAGER, K. (Eds.), **The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones**. Denmark: Roskilde Universitet, p. 185-195. 2005.

RISAGER, K. **Language and culture: global flows and local complexity**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2006.

RISAGER, K. **The Language Teacher Facing Transnationality**. Denmark: Roskilde University, 2018.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: CES, 1999.

SANTIAGO, C. S.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **A Educação intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTOS, D. O. do E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 50, p. 145-174, 2014.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamien-to**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan. /jun. 2005.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adição 205, 207, 209, 211

Análise de discurso crítica 109, 110, 111, 118

Aquisição da linguagem 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 261

Articulador textual 215, 221, 225

Autoria 36, 42, 43, 44, 45, 47, 90, 266

### C

Carnaval 1, 2, 7, 8, 9, 10

Cidadania 11, 60, 71, 82, 88, 193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Cinema *queer* 50, 52, 57, 58, 59, 60, 67

Competência comunicativa 12, 13, 16, 27, 60

Crenças 4, 32, 43, 44, 94, 109, 176, 179, 186, 190, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 230

Criança 61, 63, 157, 158, 159, 172, 197, 230, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258

### D

Deficiência visual 260, 263, 264, 265, 266, 268, 269

Desvios 29, 31, 32, 33, 34, 257

Día de muertos 1, 2, 4, 5, 6, 7

Discurso 14, 65, 96, 99, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 174, 178, 179, 182, 188, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 216, 223, 228, 229, 233, 253, 257, 270, 271

### E

Educação linguística 50

Ensino de línguas 1, 2, 3, 4, 10, 18, 50, 59, 67, 82, 95, 179, 180, 181, 182, 183, 191, 192, 281

Espiritualidade 205, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 214

### F

Funcionalismo linguístico 215, 216, 217, 225

## G

Gamificação 12, 13, 14, 17, 28, 40

Gênero comentário 84, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 95

## H

Histórias em quadrinhos 23, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48

## I

Identidade 1, 2, 4, 6, 8, 15, 21, 22, 25, 26, 50, 58, 61, 63, 66, 68, 75, 77, 101, 118, 137, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 172, 173, 183, 184, 186, 190, 198, 203, 204, 208, 230, 237, 242, 243, 257

Idoso 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203

Inclusão 40, 60, 70, 72, 77, 79, 80, 81, 88, 101, 193, 194, 199, 200, 202, 204, 243, 257

Inclusão digital 70, 72, 77, 79, 80, 81

Interculturalidade 1, 2, 3, 6, 7, 10, 175, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 191, 281

## J

Jogos 12, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 27, 28, 40, 41, 188

## L

Lei Maria da Penha 109, 117, 118, 119

Leitura 2, 9, 30, 37, 42, 45, 48, 50, 52, 58, 61, 63, 65, 66, 71, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 120, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 174, 176, 202, 203

Letramento *queer* 50

Letras 40, 50, 74, 81, 96, 100, 119, 144, 175, 186, 203, 270, 278, 281

Léxico 117, 118, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 247, 255

Língua inglesa 11, 12, 19, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191

Língua portuguesa 11, 29, 32, 33, 84, 85, 86, 109, 119, 123, 129, 131, 142, 174, 216, 226, 228, 229, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 259, 281

Linguística aplicada 2, 11, 50, 51, 52, 59, 67, 68, 74, 81, 86, 96

## M

Metáfora conceptual 260, 262

Michel Foucault 98, 99, 142, 143, 148, 153

Mídias sociais 142, 148, 150

Mikhail Bakhtin 98

Mulher 55, 56, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 126, 132,

133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 240

Multiletramentos 70, 71, 81

## **P**

Percepções 7, 73, 75, 179, 187, 249, 260, 266, 268

Poder 3, 16, 30, 32, 33, 35, 51, 54, 58, 60, 66, 67, 72, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 115, 117, 118, 133, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 167, 179, 184, 185, 186, 188, 190, 197, 226, 259, 265

Política 44, 57, 58, 65, 132, 140, 147, 178, 185, 199, 236

Programação 36, 40, 41, 47, 48

## **R**

Religião 5, 66, 180, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214

Religiosidade 132, 139, 140, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214

## **S**

SCRATCH 36, 37, 40, 41, 46, 47, 48

Semântica 2, 140, 162, 183, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 225, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 256

Sentidos étnico-raciais 120, 122, 129, 130

Sociolinguística 29, 31, 33, 34, 35

## **T**

Texto literário 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129

TICs 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Transexualidade 154, 155, 157, 158, 159, 161

## **V**

Varição semântica 228, 235

Variedades do português 228, 233

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

Atena  
Editora

Ano 2021

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: CULTURAS E IDENTIDADES 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

 **Atena**  
Editora

Ano 2021