

# LINGUAGENS, PODER E ENSINO:

políticas linguísticas, ensino e aquisição  
em contextos plurais

Organizadores/as

**Patrícia Graciela da Rocha**  
**Alex Pereira de Araújo**  
**João Tobias Lima Sales**

1ª Edição

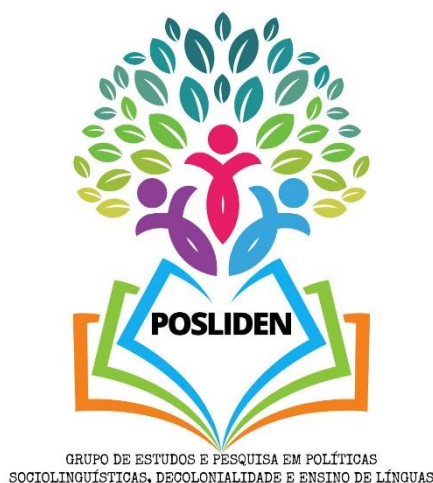
CAMPO GRANDE – MS  
2026

**VEZ=VOZ**

Organizadores/as  
Patrícia Graciela da Rocha  
Alex Pereira de Araújo  
João Tobias Lima Sales

# LINGUAGENS, PODER E ENSINO: políticas linguísticas, ensino e aquisição em contextos plurais

1ª Edição



CAMPO GRANDE MS



2026



VEZ E VOZ EDITORA

CNPJ 32.055.369/0001-98

#### Conselho Editorial

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento – UCDB

Prof. Dr. Alberto Ferreira Donatti – UNB

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti – UFMS

Profa. Dra. Claudia Alvarez – FCG

Prof. Dr. Erly Cardoso Teixeira – UFV

Prof. Dr. Joel Saraiva Ferreira – UFMS

Prof. Dr. José Bonifácio Alves da Silva – PM Navegantes SC

Profa. Dra. Karla Rejane de Andrade Porto – FACSUL

Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordonez - UFMS

Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves – UFAM

Profa. Dra. Maria Ivone da Silva – FECRA

Prof. Dr. Rodrigo Aranda Serra – SESAUCG/MS

Prof. Dr. Waldir Leonel - UEMS

## **PARECERISTAS AD HOC (AVALIAÇÃO DUPLO-CEGO)**

Convidados exclusivamente para a avaliação por pares às cegas dos trabalhos submetidos a esta publicação:

Alex Pereira de Araújo (PPGEL/UFMS)  
Ana Karla Pereira de Miranda (PPGEL/UFMS)  
Angela Guida (PPGEL/UFMS)  
Ani Carla Marchesan (UFFS)  
Daniela Sayuri Kawamoto kanashiro (PPGEL/UFMS)  
Fabiana Poças Biondo (PPGEL/UFMS)  
Gabriela Claudino (UFMS)  
Ivonete Nink Soares (UNIR/IFA)  
João Tobias de Lima Sales (UECE)  
Linoel Leal Ordóñez (PPGEL/PPGEDU/UFMS)  
Lucas de Souza Machado (PPGEL/UFMS)  
Maiara Cano Romano Pereira (PPGEL/UFMS)  
Marta Banducci Rahe (UFMS)  
Suzana Vinicia Mancilla Barreda (PPGEL/UFMS)



CNPJ 32.055.369/0001-98

Copyright©by Patrícia Graciela da Rocha, Alex Pereira de Araújo,  
João Tobias Lima Sales

Editora VEZ E VOZ

Rua 14 de julho, 4721 – 4/706

Telefone 67 99627 0800

79010-470 – Campo Grande MS – Brasil

www.editoravezevoz.com

Editado no Brasil – Julho de 2026

Capa: Patrícia Graciela da Rocha

Diagramação e projeto editorial: VEZ E VOZ

Revisão: dos autores

Imagens: dos autores

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Jeanine Lopes de Oliveira – CRB-1/2513

L755

Linguagens, poder e ensino: políticas linguísticas, ensino e aquisição em contextos plurais [recurso eletrônico] / Organizadores Patrícia Graciela da Rocha, Alex Pereira de Araújo, João Tobias Lima Sales. -- Campo Grande, MS: VEZEVOZ, 2026.  
PDF.; 282KB.

DOI: 10.29327/5890128.

ISBN: 978-65-80041-35-0.

1. Política - Linguística. 2. Linguagem. 3. Estudos Linguísticos.  
I. Título. II. Rocha, Patricia Graciela da. III. Araújo, Alex Pereira.  
IV. Sales, João Tobias Lima.

CDD 23.ed. 400

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO.....08**

### **Capítulo 1**

#### **Políticas linguísticas de língua inglesa na educação infantil: um estudo da matriz curricular do município de Campo Grande/MS**

Renata Pereira Felício Billancieri

Viviane Costa Lopes.....11

### **Capítulo 2**

#### **Repensar a língua[gem]: caminhos para compreender as políticas linguísticas**

Glaucimara Lopes Schneider Hova

Alex Pereira de Araújo.....27

### **Capítulo 3**

#### **O CELPE-Bras como política linguística de estado: tensões entre língua, poder e internacionalização no PEC-PLE**

Giovana Rosa Martins

Thaissa Moreira Prado.....44

### **Capítulo 4**

#### **Cooficialização da Língua Terena de Sinais em Miranda-MS: Reflexões à luz das políticas linguísticas**

Aline Ferreira Oliveira Araujo

Laís Lainy Moraes dos Santos

Suzana Vinicia Mancilla Barreda.....64

### **Capítulo 5**

#### **A voz e o silêncio em bodies: Glotopolítica e Colonialidade na Barriga de Aluguel**

Rafael Antunes Pereira.....79

### **Capítulo 6**

#### **Neologismos como mecanismo de construção de sentidos sobre as mudanças climáticas nas práticas discursivas**

Harriet Harry

Sueli Maria Ramos da Silva.....89

### **Capítulo 7**

#### **A neutralidade da/na inteligência artificial: uma reflexão acerca de conceitos linguísticos do ChatGPT**

Fernanda Victória Cruz Adegas

Diogo Burlamaqui.....103

## **Capítulo 8**

### **Entre *input*, filtro afetivo e *output*: aquisição de inglês na educação infantil**

Giovana Rosa Martins

Renata Pereira Felício Billancieri.....120

## **Capítulo 9 - *Ensaio***

### **Ensino de L2: uma perspectiva na contramão da tradição**

Julia Rockel Amarilha.....132

**Sobre os organizadores e organizadora.....144**

**Sobre os autores e autoras.....146**

**Índice Remissivo.....151**

## APRESENTAÇÃO

Os desafios contemporâneos têm exigido dos estudos da linguagem uma capacidade cada vez maior de dialogar com fenômenos sociais complexos, atravessados por questões educacionais, tecnológicas, ambientais, políticas e culturais. Em um mundo marcado pela intensificação dos fluxos globais de informação, pela emergência de novas tecnologias e pela crescente visibilidade das disputas em torno das identidades, dos direitos e da produção do conhecimento, a linguagem reafirma seu papel central como espaço de construção de sentidos, de negociação de pertencimentos e de exercício do poder.

É nesse horizonte que se insere esta obra, produzida no âmbito do Grupo de Pesquisa POSLIDEN (Políticas sociolinguísticas, identidades, decolonialidade e ensino de línguas), cujas investigações têm se dedicado a compreender a linguagem em suas múltiplas interfaces com a sociedade contemporânea. Mais do que um conjunto de pesquisas reunidas em uma mesma publicação, este e-book materializa um projeto coletivo de produção de conhecimento, pautado pelo diálogo interdisciplinar, pela valorização da diversidade linguística e pelo compromisso social que orienta as ações desenvolvidas pelo grupo.

Os capítulos aqui apresentados revelam a amplitude temática e a potência analítica dos estudos linguísticos na atualidade. Embora incidam sobre objetos distintos, as pesquisas convergem ao evidenciar que as questões linguísticas jamais são neutras, uma vez que estão profundamente imbricadas em disputas simbólicas, relações de poder, processos de inclusão e exclusão social, políticas institucionais e projetos de sociedade.

A obra inicia-se com uma reflexão sobre as políticas linguísticas voltadas à língua inglesa na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, trazendo à tona discussões fundamentais sobre equidade, direitos linguísticos e democratização do acesso às línguas adicionais desde a primeira infância. Na sequência, o leitor é convidado a repensar o próprio conceito de língua, deslocando-se de perspectivas monolíngues e homogêneas para compreensões mais plurais, críticas e socialmente situadas, capazes de ampliar os modos de compreender as políticas linguísticas.

Esse percurso se aprofunda com a análise do Celpe-Bras como política linguística de Estado, evidenciando as tensões existentes entre língua, poder e internacionalização no contexto do Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE). Ainda no âmbito das políticas de reconhecimento, a cooficialização da

Língua Terena de Sinais em Miranda-MS é apresentada como um importante marco na luta pelos direitos linguísticos das comunidades surdas indígenas e como exemplo da potência das ações coletivas em prol do plurilinguismo e da valorização da diversidade.

As reflexões avançam para as relações entre linguagem, glotopolítica e colonialidade a partir da análise da peça *Bodies*, demonstrando como a linguagem também atua na manutenção de desigualdades históricas e contemporâneas, atravessadas por questões de raça, gênero, classe e pertencimento. Em seguida, o campo da semiótica discursiva contribui para a compreensão dos modos pelos quais os neologismos relacionados às mudanças climáticas participam da construção de efeitos de verdade e da legitimação de discursos científicos e institucionais em torno de uma das questões mais urgentes do nosso tempo.

As transformações tecnológicas contemporâneas também encontram espaço nesta coletânea. A análise das respostas produzidas pelo ChatGPT acerca da neutralidade linguística evidencia que as inteligências artificiais generativas não apenas processam informações, mas também reproduzem e disseminam ideologias linguísticas presentes na sociedade, reforçando a necessidade de desenvolver novos letramentos críticos capazes de promover uma relação ética e reflexiva com essas tecnologias emergentes.

Os dois capítulos finais voltam-se para o ensino e a aprendizagem de línguas, apresentando importantes contribuições para a prática docente. Ao discutir os processos de aquisição da língua inglesa na educação infantil, bem como a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino de segunda língua, os textos reafirmam a urgência de construir práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos sujeitos, aos usos sociais da linguagem e às demandas educacionais do século XXI.

Ao longo desta obra, torna-se evidente que as políticas linguísticas não se restringem às esferas governamentais nem aos documentos oficiais. Elas atravessam as salas de aula, as avaliações, as tecnologias digitais, as práticas discursivas, os processos de internacionalização, as lutas por reconhecimento e as diversas formas pelas quais os sujeitos se relacionam com as línguas e com o mundo.

Essa compreensão ampliada constitui, justamente, um dos fios condutores desta coletânea. Os estudos aqui reunidos reafirmam a necessidade de pensar a linguagem como prática social, histórica e política, reconhecendo sua centralidade na construção de sociedades mais

democráticas, inclusivas e comprometidas com a justiça social e epistêmica.

Assim, este e-book representa não apenas uma contribuição acadêmica para o campo dos estudos da linguagem, mas também um convite ao diálogo, à reflexão crítica e à construção coletiva de novos caminhos investigativos. Que estas páginas inspirem novas pesquisas, fortaleçam redes de colaboração e ampliem os debates sobre as múltiplas relações entre linguagem, educação, tecnologia, diversidade e sociedade, reafirmando o compromisso do POSLIDEN com uma ciência pública, plural, socialmente referenciada e atenta aos desafios do tempo presente.

**Os/as organizadores/as**

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA MATRIZ CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

Renata Pereira Felício Billancieri

Viviane Costa Lopes

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa, na educação infantil, no Brasil, não é regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nem pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda assim, é crescente a ampliação da língua inglesa já nos primeiros anos de escolarização, principalmente em escolas particulares. Anos atrás, somente as escolas de idiomas ofertavam inglês para crianças. Entretanto, a disputa de mercado entre essas e as escolas de educação básica particulares introduzidos no Brasil, impulsionou a inserção da língua inglesa nas grades curriculares tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha da língua inglesa como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas não é aleatória. A globalização e as políticas de expansão transformaram a língua inglesa, no que Rajagopalan (2014, p.76), denomina de “língua mundi” ou “World English”. As políticas linguísticas e seus desdobramentos como políticas de gestão, políticas de planejamento e políticas educacionais são fomentadas pela globalização, uma vez que ocorre a ampliação e divulgação das línguas de poder econômico.

Neste caso, a língua inglesa é vista como *commodity* (Rajagopalan, 2013), ou seja, moeda de ascensão social e prestígio. Assim, o ensino da língua inglesa como língua estrangeira é, “exibido como troféu por famílias de classe média, desejado como promessa de progressão social por pais e mães da classe trabalhadora” (Lagares, 2018, p. 83).

Todavia, o ensino de língua inglesa na educação infantil, na realidade das escolas públicas, ainda é um privilégio de poucos municípios e configura um campo pouco explorado. No campo acadêmico, os estudos sobre as políticas linguísticas municipais para a educação infantil também são escassos, assim como as pesquisas específicas sobre implementação curricular.

Propomos, neste trabalho, um estudo sobre a realidade educacional da educação infantil pública do município de Campo Grande/MS - capital que conecta diversos estados brasileiros com países como Bolívia e Paraguai, representando, assim, grande relevância na rota comercial e logística do país – a partir da análise das políticas linguísticas de gestão da língua inglesa na educação infantil nas Escolas em Tempo Integral (ETIs) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Como objetivo específico, buscamos analisar as matrizes curriculares, uma estabelecida em 2019 e outra em 2024, ambas com vigência a partir do ano seguinte à sua publicação.

Deste modo, aplicaremos a metodologia de análise documental a partir das matrizes curriculares com interpretação dos dados de forma qualitativa. Essas matrizes foram escolhidas como objeto de análise tendo em vista que são os documentos oficiais mais recentes disponíveis que tratam dos componentes curriculares da ETI.

Para tanto, iniciaremos com um breve panorama acerca da educação infantil em Campo Grande/MS. Em seguida, apresentaremos um breve histórico e uma contextualização das Escolas em Tempo Integral, para situar o leitor quanto ao ponto de partida. Posteriormente, discorreremos sobre as análises das matrizes curriculares tendo como base teórica as políticas linguísticas de gestão (cf. Spolsky, 2004). Por fim, apresentamos as reflexões críticas e as considerações finais.

## **1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE: BREVE PANORAMA**

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME/CG) é composta por 207 Escolas Municipais, das quais 108 são Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), e 99 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMs), destas, 85 também atendem crianças da primeira etapa da Educação Básica, totalizando 193 escolas que ofertam Educação Infantil na REME.

As EMEIs acolhem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, enquanto as EMs recebem aquelas de 4 a 5 anos e 11 meses na etapa da Educação Infantil, garantindo a ampliação do acesso e a continuidade das experiências educativas desde a primeira infância.

É importante destacar que, nas EMEIs, o atendimento em tempo integral é oferecido apenas às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses (Grupos 1, 2 e 3), enquanto o atendimento das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (Grupos 4 e 5) ocorre em tempo parcial, nos períodos matutino ou vespertino.

Historicamente, a Educação Infantil no município passou por importantes transformações, especialmente quanto à sua vinculação administrativa e ao entendimento de seu papel pedagógico. Até 2014, os então Centros de Educação Infantil (CEINFs) eram geridos conjuntamente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela Secretaria de Assistência Social (SAS), o que evidenciava uma perspectiva assistencialista, na qual o cuidado se sobrepunha à dimensão educativa.

Com a promulgação da LDB, consolidou-se a determinação de que a Educação Infantil é responsabilidade exclusiva da área educacional municipal. Nesse contexto, em 2014, Campo Grande passou a adequar-se à legislação, transferindo integralmente a gestão dos CEINFs para a SEMED, o que marcou um avanço na consolidação da Educação Infantil como direito da criança e dever do município.

Em 2017, com a publicação do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar”, consolidou-se uma nova organização pedagógica das turmas, substituindo a antiga nomenclatura baseada em faixas etárias - Berçário, Creche I, Creche II, Creche III, Pré-Escola I e Pré-Escola II - por uma nova classificação em grupos (Grupo 1 ao Grupo 5). Posteriormente, em 2019, os CEINFs foram oficialmente denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), mudança que simbolizou o reconhecimento do caráter pedagógico dessas instituições e sua inserção plena no campo educacional.

O Referencial Curricular da Educação Infantil da REME de Campo Grande segue as diretrizes da BNCC, organiza o trabalho pedagógico em campos de experiências, apresentando adaptações locais desses campos, incluindo o eixo “Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação”, reforçando a perspectiva de contextualização e investigação.

É nesse cenário que se insere a discussão sobre políticas linguísticas. As transformações administrativas e pedagógicas aqui descritas não se restringem a mudanças organizacionais, mas constituem políticas de gestão que incidem diretamente sobre as políticas curriculares. Ao redefinir a natureza institucional da Educação Infantil, sua organização por grupos etários e seus referenciais curriculares, a REME estabelece também as condições de possibilidade, ou de limitação, para a inserção de componentes curriculares específicos, como o ensino de línguas adicionais.

Assim, compreender esse percurso histórico-administrativo torna-se fundamental para analisar se, como e em que termos a língua

inglesa é (ou não) contemplada na matriz curricular da Educação Infantil, bem como para problematizar a existência de diretrizes específicas para o ensino de línguas na rede. Em outras palavras, as políticas de reorganização institucional e curricular configuram o terreno sobre o qual se constroem, ou se silenciam, as políticas linguísticas no âmbito municipal.

Dessa forma, os marcos históricos e normativos da Educação Infantil na REME não apenas evidenciam um movimento de institucionalização e consolidação pedagógica, mas também revelam como decisões de gestão e de organização curricular impactam diretamente a possibilidade de inclusão, permanência ou ausência da língua inglesa na primeira etapa da Educação Básica.

## **2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS**

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um projeto piloto em duas Escolas em Tempo Integral: E. M. Profª Iracema Maria Vicente e E. M. Ana Lúcia de Oliveira Batista. Essas duas escolas atendiam alunos do grupo 4 ao 5º ano do ensino fundamental. Essas escolas possuíam uma grade curricular que contemplava além dos componentes curriculares comuns, as Atividades Curriculares Complementares, denominadas ACC.

As ACCs eram divididas em ACC1, ACC2, ACC3 e ACC4. Na ACC1<sup>1</sup>, o professor pedagogo da turma ministrava, por meio de projetos, os Desafios Tecnológicos e Matemáticos, Leitura além das Palavras e Iniciação à Pesquisa. A ACC2 (Língua Estrangeira Inglês e Espanhol) era ministrada por um professor formado em Letras Inglês/Espanhol.

---

<sup>1</sup> A Acc1 é um componente curricular em que os alunos trabalham com projetos que envolvem a metodologia da problematização e situações de desafios. Nos Desafios Tecnológicos, o objetivo maior é o de oportunizar ao aluno experiências pedagógicas tecnologicamente avançadas, contribuindo para a ampliação e reestruturação de seu conhecimento. Os Desafios Matemáticos visam promover os conhecimentos dessa área, de forma lúdica e significativa, pensando no educando do nosso tempo e no seu preparo para enfrentar situações problematizadoras do cotidiano. O desafio Leitura além das Palavras trabalha em um processo interdisciplinar envolvendo a prática de valorizar a língua além da decodificação de símbolos. A Iniciação à Pesquisa, que pode envolver tanto a área social quanto ciências da natureza, é um projeto para que os alunos aprendam a observar, identificar problemas, levantar hipóteses, buscar informações e soluções (SEMED, 2011, p. 52-53).

A ACC3 (Atividades Esportivas) era ministrada por professores de Educação Física especializados em modalidades esportivas. Já a ACC4 (Atividades Artísticas e Culturais) era ministrada por professores de Artes também especialistas em diferentes linguagens. Vale salientar que essas ACCs fazem parte da grade curricular, sendo contabilizadas frequência e distribuição das aulas que podem acontecer tanto no turno matutino quanto no vespertino. Desta forma, na ETI não há contra-turno, e sim um currículo complementar<sup>2</sup>.

Em 2019, mais três escolas foram transformadas em ETIs: E.M. Kamé Adania, E.M. Hilda de Souza Ferreira e E.M. Prof. Alcídio Pimentel. Em 2024, a E.M. Prof. Ernesto Garcia de Araújo e, em 2025, a E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad passaram a funcionar em tempo integral também. Dessas sete ETIs, seis atendem da educação infantil (Grupo 4 ou Grupo 5) ao 5º ano e uma que atende do grupo 4 ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Entender o funcionamento e a organização curricular das ETI possibilita identificar como a REME designa e hierarquiza os componentes curriculares, inclusive as línguas estrangeiras. O oferecimento da ACC2, como componente que desenvolve as línguas inglesa e espanhola, é parte de uma política linguística municipal, voltada principalmente ao segmento da Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, partimos desse lugar para analisar como são realizadas essas políticas linguísticas de gestão para a escolha, oferecimento e espaço curricular dessas línguas dentro da esfera municipal.

### **3 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ETI**

Abaixo apresentamos a matriz curricular da Educação Infantil, denominada “Eixos Estruturais da Educação Infantil” que foi aprovada em 2019 e entrou em vigência em 2020.

---

<sup>2</sup> A rotina das escolas em tempo integral inicia às 7h30min e finaliza às 16h de segunda a quinta-feira. Na sexta-feira, a saída dos alunos é às 15h, pois, após esse horário, os professores e equipe pedagógica têm o momento da *Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo* (HTPC), em que são realizadas formações e reuniões. Os horários de refeições, como café da manhã, almoço, descanso e lanche, são denominados de *Práticas Educativas de Hábitos Sociais* (PEHS). Os horários de planejamento dos professores são divididos em Hora de Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) cumprido na escola e Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) de livre escolha do professor.

## Quadro 1- Eixos Estruturais da Educação Infantil /2020

Ano: a partir de 2020

Duração do Ano Letivo: 200 dias

Duração da hora-aula: 60 minutos

Duração da semana letiva: 5 dias

| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E<br>PARTE DIVERSIFICADA | CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS        | GRUPOS |       |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------|-------|
|                                                         |                                               | 4      | 5     |
|                                                         | Atividades                                    | 16     | 16    |
|                                                         | Arte                                          | 2      | 2     |
|                                                         | Educação Física                               | 2      | 2     |
|                                                         | PEHS - Práticas Educativas de Hábitos Sociais | 8      | 8     |
|                                                         | ACC1 - Atividades                             | 7      | 7     |
|                                                         | ACC2 – Língua Inglesa                         | 1      | 1     |
|                                                         | ACC2 – Língua Espanhola                       | 1      | 1     |
|                                                         | ACC3 – Atividades Esportivas                  | 2      | 2     |
|                                                         | ACC4 – Atividades Artísticas e Culturais      | 2      | 2     |
| SEMANAL EM HORAS                                        |                                               | 41     | 41    |
| ANUAL EM HORAS                                          |                                               | 1.640  | 1.640 |

APROVADA  
CONOPE/SUGENOR/SEMED – ATA N. 9/2019

Fonte: CONOPE/SUGENOR/SEMED

Os eixos estruturais da educação infantil de 2020 (conforme o Quadro 1 acima) contemplavam os campos de experiências e conhecimentos previstos na BNCC, além da parte diversificada que adiciona os componentes curriculares de Língua Inglesa, Atividades Esportivas e Artísticas e Culturais.

O componente Atividades e ACC1 era ministrado por professor pedagogo com habilitação para Educação Infantil. A carga horária desse professor ainda tinha duas horas de PEHS<sup>3</sup>. Desta forma, a carga horária do pedagogo em sala de aula era composta de 22 horas/aulas em sala (15h de Atividades e 7h de Acc1), com mais duas aulas de PEHS e duas horas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC.

As aulas de Arte e de ACC4 (atividades artísticas e culturais), eram duas horas/aulas na semana, sendo ministradas por Professores de Arte e por professores de Arte especialistas das linguagens artísticas. Já a Educação Física era ministrada em três aulas semanais por professores de Educação Física, e na ACC3 duas horas/aula por professores de Educação Física especialistas nas modalidades esportivas oferecidas. A ACC2 Língua Inglesa e ACC 2 Língua Espanhola era ministrada por professor formado em Letras com habilitação em Inglês e

<sup>3</sup> Das oito horas de PEHS previstas na matriz, duas eram cumpridas pelo professor pedagogo acompanhando dois cafés da manhã de meia hora e uma hora de horário de almoço/descanso. As seis horas restantes eram cumpridas por monitores da escola.

Letras com habilitação em Espanhol com uma hora/aula semanal de cada língua estrangeira.

Em 27 de dezembro de 2024, foi publicada a Resolução Normativa SEMED n. 260, que dispõe sobre a organização dos arranjos curriculares, da estrutura administrativa e do funcionamento das escolas em tempo integral urbanas da REME de Campo Grande/MS. Essa normativa passou por reformulações e foi republicada em 12 de março de 2025 com novos eixos estruturantes da ETI:

### Quadro 2- Eixos Estruturais da Educação Infantil em Tempo Integral Urbana /2025

| EIXOS ESTRUTURAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL URBANA |                                        |                                  |                                  |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Ano: a partir de 2025                                           |                                        | Duração do Ano Letivo: 200 dias  | Duração da hora-aula: 60 minutos |
|                                                                 |                                        | Duração da semana letiva: 5 dias |                                  |
| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA            | CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS | GRUPOS                           |                                  |
|                                                                 |                                        | 4                                | 5                                |
|                                                                 | Atividades                             | 24                               | 24                               |
|                                                                 | Educação Física                        | 3                                | 3                                |
|                                                                 | Práticas Corporais e Esportivas        | 2                                | 2                                |
|                                                                 | Arte                                   | 2                                | 2                                |
|                                                                 | Práticas de Criação em Arte            | 2                                | 2                                |
|                                                                 | Práticas e Vivências na Língua Inglesa | 1                                | 1                                |
|                                                                 | Práticas Educativas de Hábitos Sociais | 5                                | 5                                |
|                                                                 | SEMANAL EM HORAS                       | 39                               | 39                               |
|                                                                 | ANUAL EM HORAS                         | 1.560                            | 1.560                            |

Aprovada pela ata n. 11 /2024 - DNE/SUGENOR/SEMED

Fonte: DNE/SUGENOR/SEMED

A nova matriz foi implementada no ano de 2025 e é possível identificar uma diferença no título passando a ser agora “eixos estruturais da educação infantil em tempo integral urbana” (cf. Quadro 2). Essa escolha se deve ao fato da REME incorporar as escolas rurais ao grupo de escolas em tempo integral.

Os eixos estruturais ainda permanecem divididos em “Campos de Experiências e Conhecimentos” e “Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada”. O componente curricular de Atividades permanece sendo ministrado por professor pedagogo habilitado em Educação Infantil com uma carga horária, agora maior, de 24 horas/aula. Foi retirada da matriz o ACC1, e os professores pedagogos não cumprem mais a carga horária nos momentos de PEHS.

O PEHS também diminuiu sua carga horária, passando de oito para cinco horas, o que implicaria a retirada do café da manhã, entretanto, algumas escolas adequaram o horário para ainda mantê-lo devido à necessidade dos alunos.

A Educação Física e a Arte mantiveram a mesma quantidade de aulas da matriz anterior. Os componentes diversificados sofreram

uma..mudança de nomenclatura na nova matriz. A ACC3, passou a ser nomeada de Práticas Corporais e Esportivas (PCE) e a ACC4, recebeu o nome de Práticas de Criação em Arte (PCA), com manutenção das duas aulas semanais. Já a ACC2 -Língua Inglesa teve a nomenclatura alterada para Práticas e Vivências na Língua Inglesa (PVLII).

Além disso, a ACC2 - Língua Espanhola foi retirada das duas únicas escolas projetadas para serem ETIs: E.M. Prof. Iracema Maria Vicente e E.M Ana Lúcia de Oliveira Batista, eliminando o único acesso à língua espanhola na REME, contrariando assim políticas de fronteira e integração regional (Mercosul). As outras escolas ETIs que não ofereciam a língua espanhola, tinham em sua carga horária duas aulas de língua inglesa, entretanto, com a nova matriz, foi reduzida para apenas uma hora/aula.

As mudanças na carga horária dos eixos estruturais da educação infantil nas escolas em tempo integral urbanas refletem as políticas linguísticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

A política linguística, segundo Calvet (2007, p. 11), “é uma determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e o planejamento linguístico e sua implementação”. Assim, a política linguística se preocupa com as relações de poder e a língua. Ainda segundo Calvet, é impossível dissociar a política linguística de planejamento linguístico (Calvet, 2007, p. 12).

Corroborando com essa perspectiva, Bernard Spolsky (2004, p. 5) divide ainda a política linguística como um complexo formado por três componentes: práticas, crenças e gestão. Sendo as práticas como o uso de uma determinada variante linguística no cotidiano. As crenças se relacionam aos valores atribuídos a determinada língua, enquanto a gestão seriam os esforços realizados por indivíduos ou grupos de poder para modificar essa prática linguística, seja por meio de leis, regras, currículos etc.

Deste modo, as ações de implementação, de exclusão, de aumento ou de diminuição de horas/aulas de uma determinada língua são ações de planejamento linguístico e de políticas linguísticas de gestão e de práticas, impactando diretamente na vida de centenas de estudantes, no caso, de crianças da educação infantil.

As ETIs da rede municipal de Campo Grande são as únicas escolas públicas que oferecem o ensino da língua inglesa para crianças da educação infantil e dos anos iniciais no município. A língua inglesa é vista em nossa sociedade como uma língua de destaque, mesmo sendo MS um estado fronteiriço com países hispano-falantes.

Segundo Billancieri (2025, p. 45),

a língua inglesa assume um papel de prestígio na nossa sociedade, e essa percepção social de valorização da língua inglesa como símbolo de status, influencia também as decisões de secretarias e órgãos governamentais que afetam as decisões pedagógicas nas escolas, inclusive nas Escolas em Tempo Integral.

As decisões tomadas pelas secretarias de educação impactam diretamente a vida das crianças, e por muitos anos serão sentidas as consequências dessas escolhas. É no cotidiano escolar que a política linguística adotada se materializa e produz efeitos concretos. De acordo com o Art. 6º da Deliberação CME/CG/MS nº 3.208 (2025, p. 15):

Para o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade, será necessário proporcionar oportunidades educacionais referentes ao acesso, à permanência, à aprendizagem, com vistas à produção de significados do mundo natural, cultural e social, e às possibilidades de vivência da infância.

Dessa forma, a redução da carga horária diminui o tempo de contato das crianças com a língua inglesa, restringindo suas oportunidades educacionais relacionadas aos significados do mundo cultural e social e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Como defende Shohamy (2006), as políticas linguísticas podem ser “de facto”, ou seja, pela legislação explícita, mas também oculta, realizada por mecanismo de ajustes e implementação de carga horária. Assim, enquanto as escolas particulares ampliam a carga horária para promover maior contato com a língua inglesa na Educação Infantil, as únicas escolas públicas que oportunizam esse contato em Campo Grande, acabam por restringir esse acesso, gerando um desequilíbrio educacional significativo.

Há ainda outro aspecto a ser observado na nova matriz curricular: a mudança da nomenclatura do componente curricular. De “ACC2- Língua Inglesa” passou a ser chamada de “Práticas e Vivências da Língua Inglesa”. Essa mudança reflete também uma mudança metodológica. Segundo a proposta da ETI, o ACC2- Língua Estrangeira apresentava:

como temas centrais a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Sendo esses temas articulados com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notadamente, na possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para

se compreender, na escola, as diferentes maneiras de se viver a experiência humana (SEMED, 2011, p. 54).

Desta forma, a ACC2 era vista como oportunidade de construção de um sujeito discursivo com consciência crítica em relação à linguagem capaz de refletir e compreender os diversos modos da experiência humana. Já o documento intitulado “Orientações Curriculares das Práticas e Vivências da Língua Inglesa”, encaminhado às escolas em 2025 após a aprovação da resolução SEMED n.260, define:

O componente curricular intitulado Práticas e Vivências em Língua Inglesa (PVLII), nas Escolas de Tempo Integral (ETIs), é um espaço de interação que oferece oportunidades para desenvolver e promover a compreensão e a produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros em língua inglesa, doravante LI (SEMED, 2025, p. 3).

Além da preocupação em promover um espaço de interação, compreensão e produção de textos orais e escritos, a concepção da língua inglesa é adequada a BNCC, como *língua franca* “em linhas gerais, a concepção de Língua Franca considera que a função da língua é mais importante do que a sua forma/gramática, ou seja, a comunicação é prioridade.” (SEMED, 2025, p. 3).

Destacamos também que o professor de PVLII “deverá priorizar a comunicação em sala de aula, proporcionando atividades que se valem de diversas variantes linguísticas, bem como de textos que contemplem a diversidade de linguagens” (SEMED, 2025, p. 4). Todavia, vale salientar que o documento em análise ainda cita o parecer do Conselho Nacional de Educação:

CNE/CBE nº02/2020, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, defende que “é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação. (Brasil, 2020).

Esse trecho ressalta a importância de oportunizar as mesmas possibilidades de vivenciar línguas bem como processos interculturais,

para proporcionar igualdades educacionais para as classes trabalhadoras, entretanto, com a redução da carga horária, na prática, será também uma redução dessas oportunidades.

Essas alterações curriculares evidenciam uma reconfiguração das prioridades educacionais no contexto da Educação Infantil em tempo integral. Embora a nova matriz apresente uma organização mais detalhada e coerente com os princípios da BNCC, observa-se um movimento de restrição das oportunidades linguísticas para as crianças pequenas, especialmente no que se refere à língua inglesa. Dessa forma, assim como as políticas linguísticas não são neutras, Bourdieu e Passeron (2014) reforçam que o sistema de ensino não é neutro, mas sim um espaço de reprodução social em que o currículo atua como um arbitrário cultural, que valoriza ou restringe saberes de um grupo dominante.

Sendo assim, a mudança de nomenclatura de “Língua Inglesa” para “Práticas e Vivências em Língua Inglesa” sugere uma tentativa de aproximar o ensino de uma abordagem mais experiencial, alinhada às especificidades da infância. No entanto, essa adequação terminológica não se sustenta plenamente, pois a redução da carga horária restringe as condições reais para que tais vivências ocorram de forma significativa e contínua.

Desse modo, embora haja uma nomenclatura que evidencia as “práticas e vivências”, com a diminuição do tempo de exposição e contato com a língua inglesa, a oferta real de ensino é prejudicada, gerando um distanciamento entre discurso e prática.

Essa diminuição do tempo e da carga horária está longe de ser meramente administrativa. Ao revisitarmos os conceitos apresentados pelos autores do campo das políticas linguísticas, é possível estabelecer relações e refletir sobre aspectos importantes.

Lagares (2018) discute a estratégia glotopolítica, e essa redução da carga horária contribui para definir quem tem o “direito” de aprender outro idioma. Quando a escola pública restringe o acesso à língua estrangeira, há um consequente fortalecimento das instituições privadas, acessíveis apenas àqueles que possuem condições financeiras para custeá-las.

Por sua vez, Spolsky (2004) classificaria essa diminuição como uma decisão de gestão que desconsidera tanto as práticas (tempo efetivo de estudo) quanto as crenças (uma sociedade que valoriza a língua inglesa). Nesse cenário, o mesmo poder público que restringe o acesso é aquele que, posteriormente, exige competência linguística em exames avaliativos.

Ao relacionarmos com os conceitos de Shohamy (2006), podemos inferir que os mecanismos de redução da carga horária no currículo funcionam como instrumentos de controle que limitam o acesso ao poder.

Desse modo, essas reflexões convergem com as ideias de Bourdieu e Passeron (2014), na medida em que o currículo não é neutro, mas um espaço que reflete e reproduz a estrutura social. Assim, a redução do acesso a uma língua estrangeira de prestígio, entendida como “capital cultural”, valorizada pelo poder público e pela sociedade como meio para alcançar o sucesso, torna-se mais um fator de desigualdade para as classes populares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A língua inglesa é apresentada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental conforme previsto na LDB na maioria das escolas municipais em Campo Grande/MS, com exceção das Escolas em Tempo Integral. Nessas instituições, a língua inglesa é oportunizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas referidas escolas, crianças do Grupo 4 e Grupo 5 (respectivamente de 4 a 5 anos) já iniciam o contato com a língua inglesa como língua estrangeira, o que inegavelmente representa um movimento que oportuniza novas experiências para as crianças da Educação Infantil da REME.

Apesar desses avanços, a análise realizada permite compreender que o ensino da língua inglesa na Educação Infantil pública de Campo Grande/MS reflete tensões e desafios típicos das políticas linguísticas no Brasil. Ao mesmo tempo em que as Escolas em Tempo Integral representam um avanço ao ofertarem a língua inglesa desde os primeiros anos de escolarização, observa-se um movimento de retração na nova matriz curricular implementada em 2025, com a redução da carga horária e a redefinição do componente curricular.

Além disso, a subtração total da língua espanhola desconsidera a localização do estado de Mato Grosso do Sul, como um estado fronteiriço com países hispanofalantes e porta de entrada de migrantes. Contudo, a supressão da língua espanhola está estritamente relacionada ao que Cooper (1989) defende como planejamento linguístico por omissão, ou seja, a ausência de políticas para uma língua minorizada que reforça o prestígio de uma língua dominante. No caso do município de Campo Grande, a omissão da língua espanhola reafirma a supremacia da língua inglesa.

Segundo Shohamy (2006, p. 28), "a política linguística é frequentemente usada pelo Estado para criar um senso de unidade nacional, o que é muitas vezes alcançado pela supressão da diversidade linguística". Essas transformações sinalizam uma disputa de sentidos sobre o lugar da língua inglesa na escola pública: de um lado, reconhece-se sua importância global e o direito de acesso das crianças à pluralidade linguística; de outro, as decisões institucionais acabam restringindo o alcance desse direito, o que pode reforçar desigualdades históricas entre os diferentes segmentos sociais.

À luz das teorias de Calvet (2007) e Lagares (2018), as políticas linguísticas não são neutras: refletem e produzem relações de poder, materializando-se em documentos, currículos e práticas. Lagares (2018) analisa, sob a ótica da glotopolítica, o planejamento linguístico e reforça como o planejamento de corpus e de status influenciam as escolhas das línguas de prestígio.

No caso analisado, a redução da carga horária e a mudança de nomenclatura configuram um planejamento linguístico de exclusão parcial, ainda que disfarçado de adequação pedagógica. Tal cenário revela que as políticas educacionais municipais precisam, apesar de já terem avançado significativamente, ser repensadas de modo a garantir o direito à equidade e diversidade prevista na BNCC, além da garantia de uma educação plurilíngue como prevista nas DCNs para Educação Plurilíngue. Desta forma, seria possível reduzir as desigualdades educacionais entre escolas públicas e privadas, fortalecendo a igualdade de oportunidades plurilíngue.

Portanto, nota-se que é imprescindível reafirmar a presença da língua inglesa na Educação Infantil pública como parte de uma política de democratização do conhecimento e de ampliação de repertórios culturais. Além disso, cabe ressaltar que garantir "o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que deseje aprender" é um direito linguístico previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996, p. 10). Mais do que ensinar uma língua estrangeira, trata-se de oportunizar experiências significativas de linguagem, interação e pertencimento em um mundo cada vez mais interconectado.

## REFERÊNCIAS

BILLANCIERI, Renata Pereira Felício. Políticas linguísticas e o ensino de línguas nas ETIS: exclusividade do inglês e supressão do espanhol. In: ROCHA, Patrícia Graciela da *et al*(org.). **Linguagem, poder e ensino**: debates sobre políticas e práticas educacionais. São Paulo:

Pimenta Cultural, 2025. Disponível em:  
<https://www.pimentacultural.com/livro/linguagem-poder/> .Acesso em: 10 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: [1996]. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394). Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Conselho nacional de educação e câmara de educação básica.** Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007

CAMPO GRANDE (MS). **Secretaria Municipal de Educação.** Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar. Campo Grande: SEMED/SUPED, 2017.

CAMPO GRANDE (MS). **Secretaria Municipal de Educação.** Referencial curricular da REME – Educação Infantil. Campo Grande: SEMED, 2020.

CAMPO GRANDE (MS). **Decreto nº 13.755, de 2019.** Dispõe sobre a denominação das Escolas Municipais de Educação Infantil. Diário Oficial de Campo Grande/MS, 2019.

CAMPO GRANDE (MS). **Deliberação CME/CG/MS nº 3.208**, de 7 de julho de 2025.

Diário Oficial de Campo Grande/MS, n. 7.997, 22 jul. 2025.

COOPER, Robert L. **Language Planning and Social Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of “World English” and its implications for ELT. **ELT Journal**, v.58, n.1 p.11-117, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões** prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschri para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 143-163.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país**. In: CORREA, Djane Antonucci. (org.). Política linguística e ensino de língua. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.

SEMED. **Educação integral: uma experiência na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B1ZHZe1c0yteNNm88-druBRuLPeqOiiD/view?usp=sharing>

SEMED. **Escola em tempo integral urbana**. Orientações Curriculares. Práticas e Vivências na Língua Inglesa. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Phh3cQliEz59kJuzmi64QnVD7cjllNq/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 mar. 2026

SHOHAMY, Elana. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. London and New York: Routledge, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282254318\\_Language\\_Policy\\_Hidden\\_Agendas\\_and\\_New\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/282254318_Language_Policy_Hidden_Agendas_and_New_Approaches). Acesso em: 10 mar. 2026

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)  
Acesso em: 24 fev. 2026.

**Glaucimara Lopes Schneider Hova**  
**Alex Pereira de Araújo**

Uma vez um rapaz Xavante me fez uma pergunta. Ele tinha toda educação do povo dele da aldeia, mas agora ele tinha que viver na cidade. Ele entendia que eu já tinha mais experiência de viver na cidade, então ele segurou na minha mão e me perguntou: ‘Como eu faço para eu entender essa linguagem da cidade?’ Eu não sabia o que responder, então, do meu coração, eu consegui responder para ele o seguinte: ‘Seja espontâneo’. Deixa o seu coração ser espontâneo e a sua mente ser espontânea que a montanha e tudo que está ao seu redor vão conversar com você e vão responder a você. (Krenak, 2020).

## **INTRODUÇÃO**

A invenção de um Estado-nação como o Brasil também significou a reinvenção do monolinguismo nessas bandas de cá do Atlântico Sul, com a transposição e a imposição da língua do colonizador por intermédio da qual se forjou um tal abismo existencial que causou o epistemicídio de boa parte dos saberes ancestrais tanto dos povos afrodescendentes quanto dos povos originários (cf. Fanon, 2008, 2022; Derrida, 2001; Gonçalves, 2006; Gonzales, 2020; 2022; Krenak, 2020; Rocha, 2024; Araújo, 2025a; 2025b; Lagares, 2018).

O resultado dessa invenção, no caso do Brasil, foi que criou situações como essa descrita na epígrafe de autoria de Ailton Krenak (2020), esse nosso ancestral que se encontra conosco nesse tempo presente em que precisamos de “ideias para adiar o fim do mundo”.

Sem dúvida alguma, a glotopolítica colonial que está por trás dessa invenção geopolítica, também é responsável pelo “defeito de cor” que nos legou um complexo de inferioridade epidérmica que persiste até hoje (cf. Fanon, 2008, 2022; Gonçalves, 2006; Gonzales, 2020; 2022; Santos [Nêgo Bispo], 2023).

A epígrafe, ainda, nos permite pensar que fora desse monolinguismo nosso de cada dia, há outras formas de conceber e lidar com aquilo que os linguistas chamam simplesmente de língua, e que muitos usuários dispõem de um certo conhecimento epilinguístico que resulta de suas experiências linguísticas cotidianas, sobretudo, das práticas discursivas onde a língua acontece concretamente nesses atos de enunciação. Além disso, nos faz lembrar que vivemos, na verdade, o mito do monolinguismo no Brasil, já que convivemos com aproximadamente 300 línguas nativas mais algumas dezenas de línguas estrangeiras como japonês, alemão, árabe, espanhol, italiano, ucraniano, francês, crioulo haitiano etc.

É por essa abertura, sinalizada pela epígrafe, que procuramos, aqui, repensar a língua como um dos caminhos para compreender as políticas linguísticas. E esse gesto é um meio pelo qual buscamos contribuir com as discussões sobre como ampliar o conceito de língua, ao levar em consideração as cosmovisões que aparecem fora do prisma do monolinguismo e as abordagens que têm investido em glotopolíticas mais inclusivas e que estejam voltadas para a justiça epistêmica, sem a qual não se pode promover a justiça social na *zona do não-ser* (Fanon, 2008) e no Sul Global (cf. Sousa Santos, 2007).

Assim, este capítulo se propõe a repensar o conceito de língua para compreender as políticas linguísticas a partir desse deslocamento que transformou a compreensão sobre a língua e seus modos de regulação. Ao reconhecer que as questões linguísticas envolvem relações de poder, disputas simbólicas e formas de organização social, procuraremos apresentar, a seguir, o caminho analítico que nos trouxe até aqui.

## **PENSAR FORA DO MONOLINGUISTO QUESTIONANDO O QUE É A LÍNGUA[GEM]**

O primeiro passo para repensar a língua[gem] é questionar o que é de fato uma língua[gem], ou seja, será preciso problematizar *de fora* como a ciência da linguagem construiu o conceito de língua com base na experiência do monolinguismo [eurocêntrico] universalizado com a criação dos Estados-nações, na Europa; depois, exportado para a África e para o continente americano com a expansão marítima colonial das suas metrópoles (Derrida, 2001).

Em termos práticos, esse monolinguismo [*do outro*] foi usado, de um lado, para superar o multilinguismo fora da Europa; de outro,

para impor o uso da língua nacional de cada metrópole colonizadora com os propósitos que já são conhecidos pelas denúncias feitas por Fanon (2008; 2022), Gonzales (2020; 2022), Césaire (2020), Krenak (2020), Santos [Nêgo Bispo] (2023), dentre outros.

A princípio, pode se dizer que “Língua é tudo aquilo que todos nós falamos, de um modo ou de outro” (Rajagopalan, 2008, p. 16). Contudo, essa constatação, aparentemente, simples, esconde toda a complexidade do monolinguismo nosso de cada dia que domina a forma como vemos o cosmo e as nossas vidas por meio de uma certa glotopolítica comprometida com colonialismo do passado e com a colonialidade do presente. Daí, a importância da língua[gem] nas práticas sociais.

A “ciência genuína da linguagem”, como dito antes, também é afetada por um certo empirismo que está sob a ordem do monolinguismo e associado, de certo modo, à gramatização das línguas, responsáveis por dar corpo a tal sistema de dominação da linguagem e das vidas das pessoas, principalmente, através do controle social das práticas discursivas; embora não tenha assumido isso sob o pretexto de que sua objetividade científica a tornaria imune ao político e ao ideológico que afetam tanto os falantes, na qualidade de sujeitos da linguagem, quanto a própria linguagem, seu campo circunscrito de estudo (cf. Rajagopalan, 2003, 2008; Araújo, 2022, 2025a, 2025b, 2026).

Enquanto disciplina ou meio disciplinador dos discursos teóricos sobre as línguas e suas linguagens, a linguística tem adotado uma postura política comprometida com práticas discursivas coloniais que ignoram os saberes e as epistemologias do Sul Global conforme vem denunciando Mufwene (2020), Makoni (2014) e Araújo (2022, 2025a, 2025b, 2026).

Então, não é por nenhum acaso que a linguística vem se esforçando para descrever a linguagem “como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica etc. – em suma como qualquer coisa menos uma prática social” (Rajagopalan, 2003, p. 126). É por assumir esta posição teórica abstrata que ela acredita estar “ao lado dos credos democráticos, contra a visão, generalizada e enraizada na sociedade, da desigualdade entre língua padrão, de um lado, e os falantes ou ‘dialeto’ do outro” (Gnerre, 1994, p. 25).

De todo modo,

[...] esse argumento tem sido usado como o triunfo dos linguistas modernos em seu esforço de levar adiante a ideia de que é sua disciplina que realmente contribui

para o espírito da democracia, na medida em que afirma que todos os homens nascem iguais, não apenas em termos de suas habilidades corpóreas básicas e de posse de massa cinzenta em seus crânios, mas também em termos linguísticos (Rajagopalan, 2008, p. 17).

Contudo, esse espírito democrático não está dissociado de forma alguma do modo “como o Estado e o poder são apresentados como *entidades superiores* e *‘neutras’*”, assim como “o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é [também] apontado como *neutro* e *superior*, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações de poder” (Gnerre, 1994, p.9, ênfase e adendo acrescentados). Enfim, ele também está ligado diretamente ao monolinguismo e ao seu modelo de pensar a língua como *entidade abstrata* e *neutra*.

Nesse sistema de pensamento, a padronização linguística será sempre uma forma de intervenção política sobre o modo como os falantes devem usar a sua própria língua. Por assim dizer, “é ela que, nas sociedades modernas, cria a Língua como objeto social reconhecível e perfeitamente delimitado, permitindo-nos identificar comunidades linguísticas diferenciadas” (Lagares, 2018, p. 174).

Por isso é que se pode afirmar que “toda intervenção política sobre a realidade social da linguagem faz parte de processos políticos e culturais amplos, e suas consequências ultrapassam também o âmbito do que a linguística descritiva moderna convencionou chamar de ‘estritamente linguístico’” (Lagares, 2018, p. 174); ou seja, o estudo do sistema pelo sistema (autossuficiente), pensado sem a participação dos falantes.

A ideia desse “estritamente linguístico” está ligada, portanto, à questão da “neutralidade” e da “objetividade” (Araújo, 2025b) que giram em torno da crença na “inocente” existência de “pesquisas puras”, sob o pretexto de que “o único compromisso do cientista é com a verdade” (Rajagopalan, 2003, p. 44), como se fosse possível ignorar o fato de que “a própria participação dos linguistas não está isenta de ideologia e constitui uma intervenção política e não apenas técnica com o objetivo de encontrar ‘a melhor solução’” (Lagares, 2018, p. 176). Nela, “também estão presentes vestígios do exercício do poder, da ação interventora daqueles que, em dados momentos históricos, ajudam a moldar os rumos da pesquisa, enfim o rumo da própria disciplina.” (Rajagopalan, 2003, p.76).

É, então, em nome desse “estritamente linguístico” que a “ciência genuína da linguagem” vem mantendo sua “imanência [política]” para proteger, explicitamente, o seu núcleo duro onde a língua figura

como forma convencional, e, implicitamente, o monolinguismo [subjacente] com a valorização mercantil das línguas europeias, numa escala onde as línguas colonizadoras da velha ordem ocupam o topo (cf. Araújo, 2012, 2016, 2025b, 2026).

Em consequência desses vestígios do poder [colonizador] é que “a linguística de hoje mostra sinais de querer se enclausurar numa torre de marfim, contemplando, com saudade, o mundo perdido de identidades fixas e delineadas uma vez por todas.” (Rajagopalan, 2003, p. 27).

Esse, talvez, seja um dos motivos que tem tornado o conceito clássico de língua cada vez mais insustentável nesses tempos de ascensão política do Sul Global, não só porque encerra “a ideia de auto-suficiência [sic], mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala.” (Rajagopalan, 2003, p. 27).

Em termos práticos, o que se observa é que

Alguns *comentaristas* ignoraram o papel que as informações sobre o Sul Global, fornecidas especialmente por seus falantes nativos, podem desempenhar na forma como a área se engaja com esse processo específico, que se presume ocorrer de maneira uniforme em todo o mundo. (cf. Mufwene, 2020, p. 287-288, tradução nossa; ênfase acrescentada).

No final das contas, esse conceito clássico de língua, que figura como verdade universal na disciplina linguística, nada mais é do que uma utopia poderosa que esconde aquele velho desejo de se apoderar discursivamente do poder que o episódio da Torre de Babel já revelava. Contudo, houve a confusão das línguas para impedir a concretização de tal desejo, ou seja, que o poder ficasse nas mãos de um apenas.

Ao longo da história, esse desejo de dominar os povos e seus domínios, lançando mão de políticas de unificação linguística, tem reaparecido em acontecimentos como a expansão do império romano, a gramatização das línguas juntamente com a criação dos estados-nações ou com a expansão mercantil colonial, com o surgimento do nacionalismo etc.

Em termos arqueogenealógicos, tal desejo ganha corpo com o surgimento, na cultura helênica, do termo “bárbaro” [βάρβαρος] ligado ao enunciado: “πας μη Ελλην βαρβαρος” [pas mê Hellên bárbaros] cujo

significado, em português, quer dizer: “todo não grego é bárbaro” (tradução nossa). Mas, se não fosse a ideia pejorativa que está por trás da etimologia de bárbaro, esse enunciado poderia ser considerado, sem problema algum, como uma sentença lógica, ou seja, se o seu histórico não tivesse tal carga semântica de cunho supremacista, poderia até passar como um enunciado qualquer que estaria a cargo de expressar o princípio de identificação e da não-contradição.

No entanto, ele traduz o modo como os gregos se referiam pejorativamente a fala dos persas, como [bar-bar-bar], ou seja, como tivessem dificuldades de enunciar os sons da sua própria língua (Oxford Language, 1989). Só depois, essa forma passou a ser usada para menosprezar o que era estrangeiro como algo inferior a cultura helênica (cf. Araújo, 2022).

Essa ideologia grega vai reaparecer com o nacionalismo dos estados-nações, quando as políticas linguísticas passam a ter as feições que conhecemos hoje, ganhando mais visibilidade na estrutura do poder estatal como um saber língua como linguagem do poder. Foi aí que as línguas europeias passaram por um processo de gramatização para superar o latim e o poder da Santa Sé (cf. Gnerre, 1994). Foi também dessa maneira que passou a fazer parte do planejamento linguístico dos estados-nações, chegando às escolas.

É nesse sentido que se diz que “o ensino da língua (i.e., o ensino da língua materna) é doutrinação política levada a cabo de modo velado, um bom exemplo de como os ‘aparelhos ideológicos do estado’ de Althusser (1996) funcionam no assujeitamento dos indivíduos” (Rajagopalan, 2008, p. 18). Por meio da instituição escolar que temos acesso à norma-padrão, frequentemente apresentada como realidade incontestável e como expressão de uma verdade linguística absoluta.

Mas esse ensino não está desvinculado do monolinguismo universalista eurocêntrico, porque as línguas locais, principalmente, aquelas na zona do não-ser, estão condicionadas a obedecer às regras do mercado linguístico que, como foi dito antes, estabeleceu uma escala de valor entre as línguas, em que o inglês, francês, alemão, espanhol, italiano figuram no topo, como reflexo do poder econômico dos países do Norte Global e para manter o controle dos mercados no mundo (cf. Gnerre, 1994).

Por assim dizer, todas essas são maneiras de buscar esconder que “a linguagem pode ser usada [estrategicamente] para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população” (Gnerre, 1994, p. 21, adendo acrescentado), subvertendo sentidos e práticas linguísticas, e/ou criando (ou mantendo) zonas de exclusão

como a que deu origem ao abismo existencial e ao complexo de inferioridade epidérmica no mundo sob o jugo do colonialismo europeu, que Fanon, em *Pele negra: máscaras brancas*, chamou de zona do não-ser (Fanon, 2008, p. 26).

Esses são os fatos históricos que estão por trás do conceito clássico de língua[gem] em sua relação com um certo poder-saber. Daí é que surge a necessidade de repensá-lo não só para compreender as políticas linguísticas ligadas a ele, como também uma forma de contribuir com a emergência de um outro paradigma que seja capaz de lidar com as novas demandas do tempo presente, sobretudo, aquelas que se referem aos fenômenos da descolonização da zona do não-ser, da sua linguagem em meio ao desejo de conter o poder que tem lugar no Sul Global com a ascensão dos BRICS (cf. Araújo, 2025a, 2026).

## **PERCURSOS REFLEXIVOS SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA**

A língua[gem], como mostrado na seção anterior, faz parte das práticas sociais e das relações de poder e de saber-poder, e as ciências [empíricas e sociais] devem pensar a vida e *sobre* a vida (Rajagopalan, 2003). E a língua[gem] é vida em atos discursivos ou “discursivizados”, é a vida se comunicando com a vida num encontro de seres de língua[gem]!

Por isso, várias reflexões sobre os questionamentos a respeito das políticas linguísticas e desse conceito clássico de língua apareceram em aportes da Etnolinguística e da Antropologia Linguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Linguística Decolonial e mesmo da Análise do Discurso, áreas que, ao problematizarem práticas e relações linguísticas, acabam por evidenciar a dimensão política que as atravessa. Em seus primórdios, essa área do conhecimento é:

[...] entendida como uma forma de resolver “problemas linguísticos” em novas sociedades multilíngues, decidindo sobre as funções que cada língua cumpriria no novo país e “equipando” os idiomas locais, que não contavam com os instrumentos próprios das línguas de colonização (ortografia, gramática e dicionário). Nessa política, o planejamento do status (sobre as funções sociais da língua) e o planejamento do corpus (sobre a forma do código linguístico) são empreendidos com a participação de linguistas, que colocam seus conhecimentos técnicos especializados a serviço do projeto de unificação política dos países (Lagares, 2018, p. 22-21).

Inclusive, Jernudd e Nekvapil, (2012 apud Lagares, 2018) nos alertam que dados de pesquisas sociolinguísticas eram (são) comumente utilizados para fundamentar decisões de planejamento sobre elaboração das formas gráficas e lexicais dos idiomas, por exemplo (Jernudd; Nekvapil, 2012 apud Lagares, 2018). Entretanto, esses autores já destacavam a necessidade de considerar a diversidade de interesses dos distintos grupos sociais, as disputas políticas entre falantes que mobilizam valores diferentes, bem como o fato de que a pesquisa em planejamento linguístico deve assumir caráter interdisciplinar, e não se restringir ao campo da Sociolinguística.

Mas, foi ao longo da década de 1980 que se consolidou uma compreensão mais abrangente de política linguística, entendida como um conjunto de intervenções deliberadas sobre as línguas e seus modos de uso. E é nesse período que emerge o termo glotopolítica, antes citado de forma irregular com aparições esporádicas, como nos ensina Lagares (2018). Esse mesmo autor nos apresenta o conceito de Guespin e Marcellesi (1986, p. 5 apud Lagares, 2018, p. 32): “a glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político”.

Dessa forma, infere-se que a glotopolítica envolve qualquer forma de intervenção na linguagem, realizada em diferentes contextos e por diversos atores sociais. Para Calvet (2007), apenas o Estado tem poder e recursos para planejar e colocar em prática suas decisões políticas. Por isso, mesmo que outras entidades menores também possam fazer ações ligadas à política linguística, na maioria das vezes essas iniciativas vêm do próprio Estado ou de algum órgão que tenha certa autonomia dentro dele.

Diante do exposto, é concebível pensar nas políticas linguísticas estabelecidas pelo Estado-nação por meio de normativas e políticas públicas, mas é possível ir muito além. Partindo, por exemplo, da concepção de língua trazida por Busch (2015, p. 10), para qual a língua é um fenômeno essencialmente corpóreo, uma vez que, assim como o gesto e a emoção, ela “é primeiramente, e acima de tudo, um posicionamento do sujeito em relação ao mundo”. Tal concepção de língua amplia de maneira significativa a compreensão das políticas linguísticas. Se a língua é, antes de tudo, uma forma de estar no mundo, então qualquer intervenção política sobre ela atinge não apenas códigos ou sistemas abstratos, mas as próprias formas de expressão, identidade e relação dos sujeitos com seu meio social.

Nesse sentido, políticas linguísticas não são meramente decisões técnicas ou administrativas; elas incidem diretamente sobre práticas vividas, afetos, modos de ser e de se reconhecer em atos de linguagem, na vida das pessoas. Assim, ao regular, promover ou restringir usos linguísticos, o Estado e outras instituições interferem também nos corpos, nas experiências e nos lugares de fala dos indivíduos.

Contextos multilíngues e plurilíngues, geralmente são potenciais espaços para essas reflexões. A tese de Barreda intitulada “Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) – Corumbá (Brasil): Português língua de fronteiras — ensino, aprendizagem e formação de professores”, de 2017, ilustra tais conceitos. Ao pesquisar o processo de aprender e ensinar português como língua estrangeira, num contexto de fronteira, revelou que as práticas culturais — não só os métodos formais de ensino — tornaram-se meios importantes para o aprendizado de língua, evidenciando que aprender português em fronteira vai além da gramática: envolve vida, cultura e relações sociais.

A partir de seu cotidiano e durante sua trajetória investigativa, a autora deparou-se com a realidade da fronteira mítica das travessias familiares e viu-se desafiada:

[...] como aproximar os alunos aprendizes de espanhol ao “espaço das práticas e intercâmbios linguísticos a céu aberto” como inicialmente considerava o lado boliviano fronteiriço? Essa questão emergiu ao constatar que muitos desses futuros professores de espanhol mantinham um silencioso e contundente distanciamento dos bolivianos e suas línguas, indicador de que a proximidade geográfica apresenta matizes que vão além daqueles pressupostos pela cercania. (Barreda, 2017, p. 28).

Esse estudo, além de evidenciar a importância das relações sociais, das práticas culturais e das experiências cotidianas que atravessam a fronteira, problematiza a noção de “proximidade geográfica”, mostrando que ela não garante, por si só, intercâmbio linguístico ou abertura cultural. Seu relato sobre o distanciamento silencioso dos futuros professores de espanhol em relação aos bolivianos e às suas línguas revela que os limites simbólicos podem ser mais fortes que os geográficos [geopolíticos].

Foucault (2007) discute, em *As Palavras e as Coisas*, que as formas de nomear, classificar e organizar o mundo não são neutras, mas dependem das ideias e regras de cada época, que moldam o que é possível dizer e pensar, influenciadas por sistemas de saber e poder que organizam a linguagem, os discursos e seus atos. Desse modo, a língua não é apenas comunicação: ela reflete as condições históricas de possibilidade que estruturam o pensamento e moldam os próprios sujeitos. O autor emprega a arqueologia para mapear as diferentes epistemes – as condições históricas anônimas que definem o que é possível pensar, dizer e saber em uma determinada época e isso tem a ver com a instauração ou manutenção de práticas discursivas em um dado tempo presente, as quais se ligam ao poder e seu saber-poder.

As políticas linguísticas vão ganhando corpo nessas práticas discursivas [sob controle de um certo poder], tal qual “a ciência genuína da linguagem”, pois surgem também de atos de discursos para fazer o poder funcionar por meio de um saber-poder que exige um certo saber-língua que garanta a governabilidade do Estado-nação; ou seja, uma espécie de língua de lei com a qual o poder comunica seus discursos, suas ordens, suas leis, suas políticas (Foucault, 1999; Gnerre, 1994; Derrida, 2001; Lagares, 2018; Araújo, 2024).

Essa forma discursiva de pensar as políticas linguísticas e o monolinguismo que as regulam, permite-nos perceber como esse modelo se transformou em um “megaparadigma” capaz de mudar não apenas a ecologia comunicacional do mundo, mas de criar um abismo existencial e uma zona do não-ser, conforme atestou Frantz Fanon (2008), psiquiatra e intelectual martinicano, em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, ao fazer uma análise crítica sobre os efeitos psicológicos, sociais e linguísticos da colonização sobre pessoas negras.

É nesse seu estudo “diagnóstico” que Fanon demonstra que falar uma língua vai muito além de dominar a gramática (sintaxe e morfologia); é, essencialmente, incorporar uma cultura e carregar o peso de uma civilização, e acrescenta “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (Fanon, 2008. p. 34). Portanto, ele também vai além da ideia de que a língua é apenas uma ferramenta de comunicação, defendendo que a linguagem é, na prática, um vetor de cultura e poder.

Nesse sentido, a linguagem constitui-se como uma forma de dominação, onde falar “como o branco” torna-se um requisito para ser reconhecido como civilizado ou inteligente, em outras palavras, torna-se uma máscara branca, uma tentativa de transcender a cor da pele e

a condição de colonizado – um mecanismo glotopolítico de poder sobre o sujeito colonizado. Ao adotar a língua do colonizador, o negro não apenas comunica, mas internaliza o sistema de valores, a história e a hierarquia social do colonizador onde ele figura como ser inferior por conta da sua epiderme negra.

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender políticas linguísticas muito além da definição de normas ou de escolhas de línguas oficiais, mas, sim, como ações que atravessam profundamente a vida social, cultural e subjetiva dos sujeitos e das comunidades, as quais se manifestam no cotidiano. Em outras palavras, compreender políticas linguísticas exige reconhecer sua dimensão prática e concreta, que envolve sujeitos, comunidades e seus modos de viver e se comunicar.

No esforço de repensar acerca do conceito de políticas linguísticas, a perspectiva que se mostrou mais pertinente foi compreender a língua como um fenômeno corpóreo e como uma forma de posicionamento do sujeito no mundo. Tal compreensão evidencia que qualquer intervenção sobre a linguagem produz efeitos sociais, políticos e subjetivos, ainda que não se manifeste explicitamente sob a forma de uma política estatal.

A pesquisa desenvolvida por Barreda (2017) nos mostra que o ensino de línguas na fronteira exige não apenas “competência linguística”, mas também sensibilidade intercultural e disposição para romper barreiras históricas, sociais e afetivas.

Busch (2015) também enfatiza essa dimensão encarnada e experiencial da linguagem, desafiando visões abstratas e estruturalistas, e chamando atenção para o fato de que o uso linguístico é sempre atravessado por afetos, histórias de vida e práticas sociais, uma forma de pensar a língua[gem] como ela é vivida, sentida e percebida por muitos povos e usuários.

Talvez, seja essa ideia que Araújo (2022) vem tentando expressar em torno de seu conceito de *língua-linguagem como encruzilhada* de algo movido pela energia vital dos seres que se comunicam e se interagem com o cosmo [a natureza], tendo que travar lutas pela sua própria identidade e se posicionar socialmente, uma forma semelhante àquela que defendia Humboldt (Araújo, 2025a).

E isso nos faz pensar que as políticas linguísticas não são apenas responsáveis por regular vocabulários ou normas gramaticais, mas intervêm nas condições históricas de produção que permitem certos discursos existirem, ou serem silenciados, tendo em vista que elas atuam diretamente nos processos de subjetivação e de identidade, na medida

que a língua serve para forjar os sujeitos de um Estado-nação, ao instituir práticas discursivas e outros atos de língua[gem] (cf. Foucault, 1999, Araújo, 2024).

Diante desse percurso discursivo e teórico, tornou-se evidente que as políticas linguísticas, em seu sentido amplo, não devem se limitar a medidas governamentais ou diretrizes oficiais, mas podem abranger um amplo conjunto de práticas, discursos e intervenções que moldam os modos de dizer, de pensar e de se posicionar socialmente no mundo. Contudo, como objeto de estudo do campo emergente chamado de Glotopolítica, elas são efeitos do poder direto sobre as línguas e a vida de seus usuários, como foi mostrado na epígrafe desse capítulo.

É justamente esse campo novo que vem permitindo repensar as políticas linguísticas, “considerando que toda sociedade é languageira e que toda prática de linguagem é [um ato] social [político]” (Lagares, 2018, p. 34, adendo acrescentado). Ao mesmo tempo, a Glotopolítica vem buscando incluir, na discussão, a compreensão dos usuários sobre suas percepções sobre suas relações com a língua[gem] ou sobre as suas noções de língua[gens], com o desejo de abordar tais políticas em seu complexo dinamismo político, ou seja, a vida em sociedade, afetada pelas relações de poder.

## **CONSIDERAÇÕES EM “COMEÇO – MEIO – COMEÇO”**

As questões levantadas e refletidas aqui foram mobilizadas com o intuito de repensar o conceito de língua[gem] *fora* do discurso disciplinador da “ciência genuína da linguagem”. Ao mesmo tempo, a discussão decorrente procurou dar conta de compreender as políticas linguísticas a partir da crítica que se faz àquilo que está por trás da crença sobre a neutralidade científica e sobre a sua objetividade, que é o desejo de poder cujo domínio da linguagem faz parte; afinal, é por meio da língua[gem] que o poder se exerce e circula, sobretudo, quando impõe novas práticas discursivas (cf. Araújo, 2025b).

Então, compreender a língua como um campo [político] de disputa simbólica e como um instrumento de organização social nos permitiu reconhecer a centralidade das escolhas linguísticas na constituição de identidades, na legitimação de saberes e na produção de desigualdades. Encerrar este capítulo significa, portanto, não concluir uma questão, mas abrir novas frentes de investigação, reafirmando que re-

fletir sobre políticas linguísticas é, antes de tudo, interrogar criticamente os próprios fundamentos que sustentam as relações entre língua, poder e sociedade.

Além disso, o nosso objetivo principal foi apresentar uma discussão voltada para questões práticas decorrentes de políticas linguísticas majoritariamente dominadas pela ideologia do monolinguismo ocidentalizante, porque a ideia aqui foi iniciar um diálogo com o público leigo, reconhecendo que é preciso escutá-lo mais, prestando “mais atenção à sabedoria popular, se quisermos manter um diálogo profícuo no qual contextos aparentemente diferentes – leigo e acadêmico [especialista] – possam mostrar sua interação – que aliás, existe, apesar de algumas controvérsias” (Rajagopalan, 2003, p. 13, adendo acrescentado).

Por se tratar de um texto-encruzilhada, muitos nomes próprios foram evocados porque estão na trajetória do seu pensar, em seus genes discursivos, “para a gente não esquecer que os passos vêm de longe”, das práticas sociais; ou seja, a referência a esses nomes revelam as suas filiações em redes com os estudos decoloniais e culturais que se apresentam como crítica que questiona as colonialidades do saber e um certo humanismo eurocentrado para demonstrar que “é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas” (Rajagopalan, 2003, p.12).

Enfim, nesse espaço discursivo, limitado pelas linhas, coube retomar discussões sobre a repercussão da dificuldade de lidar com o descompasso entre o conceito de língua[gem], estabelecido pela linguística imanente, com as políticas linguísticas. Portanto, não esteve em nosso escopo tratar do tema no campo exclusivo da glotopolítica, mas, pensar a partir do modo como o monolinguismo dominante é usado como poder-saber para controlar as pessoas por meio da língua[gem]. E esse foi um gesto de criar ideias para reduzir os impactos dos apagamentos linguísticos com o fim de muitas línguas ao repensar o que é a língua[gem].

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alex Pereira de. Decolonial Linguistics: From Fanon to Linguistic Phenomena Linked to the Historical Transformation of the Zone of Non-Being in the Global South. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, 13(2), 2026, p. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.22161/ijaers.132.7>. <https://doi.org/10.22161/ijaers.132.7>. Acesso em: 06 mar., 2026.

ARAÚJO, Alex Pereira de. The emergence of decolonial linguistics: a demand from the global south in the [ancestral] post-future. **International Journal of Language, Linguistics, Literature and Culture** (IJLLLC), vol. 4, nº 6, dez., 2025a, p.128-135. DOI: <https://doi.org/10.59009/IJLLLC.2025.0164> . Acesso em 9 jan., 2026.

ARAÚJO, Alex Pereira de. A variação linguística entre o político e o decolonial. In: ROCHA, Patrícia Graciela da; SOARES, Ivonete Nink; ORDONEZ, Linoel Leal (org.). **Linguagem, poder e ensino: debates sobre políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025b. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-436-0.3>

ARAÚJO, Alex Pereira de. BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua [em face do pretuguês] ou a linguagem [dos falantes] sob força de lei? **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 11–28, 2024. DOI: 10.35499/tl.v18i1.19967. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/19967>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ARAÚJO, Alex Pereira de. A língua-linguagem como encruzilhada: desafios e implicações tradutórias de um conceito decolonial em elaboração. **Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 76–99, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.2-6..> Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/lnostr@/article/view/16553>. Acesso em: 17 dez. 2025.

ARAÚJO, Alex Pereira de. A desconstrução da política linguística educacional: em foco a identidade do professor de português. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1259–1280, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/ri-ae.v11.n3.2827>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2827>. Acesso em: 9 dez. 2025.

ARAÚJO, Alex Pereira de. QECR e o ensino de português língua estrangeira: autonomia e alteridade. In: RIBEIRO, Maria d’Ajuda Alomba (Org.). **Português como língua estrangeira na UESC: questões identitárias**. – Ilhéus-BA: Editus, 2012.

BARBAROUS. In: **Oxford English Dictionary**, 2.<sup>a</sup> Edição, 1989.

BARREDA, Suzana Vinicia Mancillia. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil)**. Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BUSCH, Harald. A língua é um fenômeno essencialmente corpóreo. *In*: BUSCH, Harald. **Repertórios linguísticos: uma perspectiva pós-funcional**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-28.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Claudio Willer; Ilustração Marcelo D'Saete. – São Paulo: Veneta, 2020.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001 (Coleção Campo da Filosofia – 7).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Lígia Fonseca Ferreira e de Regina Salgado Campos. 1ª edição. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 874-877 - set./dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONZALES, Lélia. O golpe de 1964: o novo modelo econômico e a população negra. *In*: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. – 1ª edição. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020, p. 30.

MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. Tradução de Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MAKONI, Sinfrey. Uma crítica sobre língua, lingualização e supervernáculo. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua**. São Paulos: Pontes, 2014.

MUFWENE, Salikoko Sangol. Decolonial linguistics as paradigm shift a commentary. *In*: DEUMERT, Ana; STORCH, Anne (org.). **Colonial and decolonial linguistics**: Knowledges and epistemes. Oxford University Press, 2020. p. 289–300 DOI <https://doi.org/10.1093/oso/9780198793205.003.0018>

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem o santo graal da linguística. Tradução de Daniel do Nascimento e Silva. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Situar a língua[gem]**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

ROCHA, Patrícia Graciela da. Políticas linguísticas para o plurilinguismo e a educação escolar indígena brasileira: avanços e retrocessos *In*: ROCHA, Patrícia Graciela; SOARES, Ivonete Nink; MACHADO; Lucas de S. (org.). **Políticas linguísticas e ensino de línguas**. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos [Nêgo Bispo]. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira – São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** CEBRAP (79), nov. 2007. p. 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 maio.2024

## O CELPE-BRAS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ESTADO: TENSÕES ENTRE LÍNGUA, PODER E INTERNACIONALIZAÇÃO NO PEC-PLE

Giovana Rosa Martins  
Thaissa Moreira Prado

### INTRODUÇÃO

O processo de globalização tem redefinido fronteiras, impulsionando o deslocamento de indivíduos em busca de oportunidades profissionais e acadêmicas em contextos internacionais. No Brasil, essa prática é marcada pela crescente presença de migrantes internacionais que buscam além de experiências culturais, adentrar o ambiente acadêmico e profissional do país.

Nesse contexto, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que completou 60 anos em 2025, consolida-se como uma das mais antigas e duradouras políticas brasileiras de internacionalização do ensino superior. Mais recentemente, o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), institucionalizado por decreto federal em 2024, embora precedido por iniciativas semelhantes conhecidas como “pré-PEC” há quase três décadas, passa a integrar oficialmente essa política, estabelecendo uma etapa preparatória voltada ao ensino de português a estudantes estrangeiros.

Embora ambos os programas sejam apresentados como iniciativas de cooperação educacional e diplomática com países em desenvolvimento, seu funcionamento está diretamente condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa por meio da aprovação no Exame Celpe-Bras. A exigência desse certificado não opera apenas como verificação técnica de habilidades linguísticas, mas como dispositivo estatal de regulação do acesso e da permanência de estudantes estrangeiros no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, o Celpe-Bras funciona como instrumento regulador da mobilidade acadêmica internacional, definindo institucionalmente quem está apto a ingressar e permanecer nos programas de internacionalização.

É precisamente nessa articulação entre política de internacionalização e política linguística que se situa a tensão central deste artigo. Embora a literatura já tenha discutido políticas linguísticas (Calvet

(2007), Spolsky (2016), Lagares (2018), ideologias linguísticas e exames de proficiência em diferentes contextos, ainda são escassas análises que problematizam o Celpe-Bras especificamente como instrumento de política linguística de Estado articulado ao PEC-PLE enquanto política de internacionalização recente. Ao explorar essa lacuna, este estudo busca contribuir para o debate ao evidenciar como língua, poder e internacionalização se entrelaçam na regulação do acesso de migrantes internacionais ao ensino superior brasileiro.

A obtenção do certificado, portanto, não se limita a atestar a capacidade comunicativa do candidato, uma vez que condiciona o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais no Brasil. Ao exigir a aprovação no Celpe-Bras como requisito para ingresso no PEC-G, o Estado passa a definir institucionalmente quais níveis de desempenho linguístico são reconhecidos como válidos, estabelecendo critérios que regulam a mobilidade educacional de estudantes estrangeiros.

Nesse processo, o exame pode produzir efeitos de inclusão e exclusão, uma vez que aqueles que atendem aos parâmetros estabelecidos tendem a prosseguir em sua trajetória acadêmica, enquanto os que não atingem o nível exigido podem ter sua permanência e seus projetos formativos interrompidos ou adiados. Assim, o Celpe-Bras pode ser compreendido não apenas como instrumento avaliativo, mas também como dispositivo que materializa ideologias linguísticas e disputas de poder, ao associar, em termos institucionais, competência em português a pertencimento acadêmico, integração cultural e legitimidade institucional.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico-documental, articulada a uma análise interpretativista-discursiva de materiais institucionais do Celpe-Bras. O corpus foi composto pelo Documento-Base do exame (Brasil, 2020), pelo roteiro de interação face a face da prova oral da edição 2025/1 e por três Elementos Provocadores dessa mesma edição, tomados como material analítico principal, com o objetivo de refletir sobre como políticas linguísticas atravessam o funcionamento do Programa PEC-PLE e se materializam na prova do Celpe-Bras, especificamente na parte oral. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) Descrever de forma sucinta a estrutura do Celpe-Bras, com foco na parte oral; ii) Compreender como as políticas linguísticas operam como mecanismos de poder no PEC-PLE; e iii) Analisar de que maneira Elementos Provocadores (EPs) mobilizam referências culturais que podem produzir pertencimentos ou exclusões ao desconsiderar os saberes plurais dos migrantes internacionais.

O artigo dialoga com Calvet (2007), Lagares (2018), Bagno (2017), Evaristo (2022) e Spolsky (2016), cujas contribuições permitem compreender as políticas linguísticas como práticas de gestão e intervenção atravessadas por disputas de poder e por ideologias linguísticas. A partir desses aportes, buscamos compreender como o Estado brasileiro regula o acesso à internacionalização por meio do Celpe-Bras no âmbito do PEC-PLE, aproximando a discussão teórica das escolhas institucionais que estruturam o exame.

As perspectivas críticas propostas por Rojo (2013), Bakhtin (1997), Pennycook (2001) e Norton (2013) ancoram a análise dos Elementos Provocadores (EPs), ao permitirem problematizar como esses enunciados mobilizam valores socioculturais específicos, produzem expectativas de participação e podem gerar efeitos de pertencimento, familiaridade ou tensão para candidatos com trajetórias socioculturais distintas. Embora tais autores tenham discutido amplamente linguagem, identidade e poder, ainda são incipientes os estudos que articulam essas abordagens à materialidade do Celpe-Bras enquanto instrumento de política linguística de Estado vinculado ao PEC-PLE. Ao estabelecer essa articulação, o presente artigo busca preencher essa lacuna, aproximando a reflexão conceitual de uma análise situada do exame.

Dessa forma, organizamos o texto em três subseções articuladas aos objetivos propostos. Inicialmente, apresentamos um panorama conceitual sobre políticas linguísticas e poder, a fim de situar o debate teórico que sustenta nossa análise. Em seguida, descrevemos o construto do exame Celpe-Bras, com foco na parte oral, buscando compreender como suas concepções de língua e interação orientam a seleção e a utilização dos Elementos Provocadores (EPs). Por fim, analisamos de que maneira esses elementos mobilizam referências culturais específicas, podendo produzir efeitos de pertencimento e/ou exclusão entre os candidatos.

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PODER: DIÁLOGOS CONCEITUAIS E CONSEQUÊNCIAS PARA O PEC-PLE**

As políticas linguísticas ocupam lugar central na compreensão da atuação do Estado na internacionalização educacional, especialmente quando a língua se torna critério de acesso e permanência em programas acadêmicos. No campo dos estudos da linguagem, a discussão sobre essas políticas tem sido marcada por movimentos de construção e ampliação conceitual que deslocam o foco de uma visão

estritamente normativa para perspectivas que integram dimensões históricas, ideológicas e sociopolíticas.

Assim, compreender como políticas linguísticas atravessam o funcionamento do Programa PEC-PLE e se materializam na prova do Celpe-Bras exige retomar esse percurso conceitual, situando-as como práticas de poder que operam tanto em instâncias estatais quanto no cotidiano dos usos da língua.

De acordo com Rajagopalan (2013), o termo “política” apresenta-se historicamente como noção multifacetada, vinculada a disputas, gestões e modos de organizar a vida coletiva. Para o autor, sua compreensão exige reconhecer a centralidade da escolha, uma vez que todo gesto político implica a seleção entre alternativas possíveis, tanto nas instâncias superiores do poder quanto nas práticas linguísticas cotidianas. Nas palavras do autor:

Todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha - escolha entre diferentes alternativas que se apresentam, de modo que tanto no nível das decisões tomadas nas altas instâncias do poder quanto no nível das práticas linguísticas dos cidadãos comuns, a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política linguística (Rajagopalan, 2013, p. 34-35).

Essa reflexão permite compreender a política linguística como fenômeno que atravessa níveis distintos: das decisões macroestruturais do Estado às práticas microinteracionais dos sujeitos. Nessa mesma direção, Spolsky (2016) enfatiza que a proficiência em uma língua estabelece limites obrigatórios de escolha e constitui instrumento de gestão linguística. Se, em Rajagopalan, a escolha aparece como dimensão constitutiva do político em múltiplas escalas, em Spolsky ela se concretiza na regulação institucional da língua, especialmente quando o Estado define critérios de proficiência. Assim, avaliações oficiais como o Celpe-Bras materializam, em nível macro, decisões políticas que incidem diretamente sobre trajetórias individuais no plano micro, delimitando quem pode acessar determinados espaços acadêmicos e profissionais.

Sob esse olhar, Bagno (2017) define políticas linguísticas como “o conjunto de medidas que os poderes públicos tomam ou podem tomar para intervir nas interações linguísticas da sociedade” (p. 349), enfatizando o papel do Estado na gestão da língua. Sua concepção evidencia que toda política linguística envolve algum grau de intervenção

institucional, seja para promover, manter, padronizar ou difundir determinadas variedades linguísticas. Ao destacar os poderes públicos como agentes centrais dessas ações, Bagno reforça a dimensão estatal da política linguística, aspecto fundamental para compreender como o ensino de português para estrangeiros e a certificação oficial de proficiência são historicamente organizados e regulados no Brasil.

Evaristo (2022), por sua vez, amplia essa perspectiva ao conceber políticas linguísticas como “[...] o planejamento, as propostas e/ou as ações empreendidas linguística, social e politicamente para a disposição, a manutenção, a promoção, a preservação e/ou a difusão de diferentes línguas nas sociedades” (p. 10), ressaltando que tais ações são, em geral, conduzidas majoritariamente pelo Estado, embora também possam ser elaboradas por outros entes sociopolíticos e econômicos. Se Bagno concentra sua ênfase na intervenção dos poderes públicos, Evaristo expande o escopo da discussão ao reconhecer a atuação de múltiplos agentes, situando a política linguística em redes mais amplas de poder e governança. Essa visão amplia o alcance da política linguística ao incorporá-la às redes de poder que envolvem o Estado, as instituições educacionais, as universidades e demais atores envolvidos na circulação e legitimação das línguas.

Por sua vez, Calvet (2007) historiciza a intervenção na língua, lembrando que ela sempre foi uma prática de poder:

A intervenção humana na língua sempre existiu, pois sempre houve quem buscasse legislar e ditar o uso correto de determinada língua”, de forma que “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. (p. 11).

Assim, a língua torna-se ferramenta de governo, administração e controle. Em outro momento, Calvet enfatiza que, embora qualquer grupo possa elaborar uma política linguística, “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2007, p. 20-21). Essa distinção nos faz compreender por que mecanismos estatais como o Celpe-Bras desempenham um papel central na política linguística de internacionalização, uma vez que eles operacionalizam, na prática, a autoridade do Estado na gestão dos usos legítimos da língua portuguesa.

Ao mobilizar esse percurso conceitual, torna-se possível analisar como políticas linguísticas atravessam o funcionamento do PEC-PLE, uma vez que o programa articula, desde sua origem, dimensões diplomáticas, educacionais e linguísticas. Assim, a língua, mais especificamente, a proficiência em língua portuguesa, funciona como portal de acesso e permanência estudantil, condicionando a participação de sujeitos no ensino superior brasileiro.

Nesse cenário, o PEC-PLE opera, portanto, como política linguística em ação, pois, ao prever etapas de acolhimento, formação linguística e avaliação, estabelece normas de entrada e permanência baseadas em escolhas políticas sobre o que significa “saber português”. Tais escolhas não são neutras: elas se ancoram em ideologias linguísticas que naturalizam determinadas variedades, práticas discursivas e repertórios culturais como legítimos, ao mesmo tempo em que silenciam ou marginalizam outros modos de uso da língua.

Entendidas como sistemas de crenças que vinculam língua, identidade e pertencimento social (Lagares, 2018), as ideologias linguísticas operam como mecanismos de hierarquização, associando competência linguística à integração cultural, ao compromisso acadêmico e à conformidade a uma identidade estudantil idealizada. Nesse processo, o domínio do português deixa de ser apenas requisito comunicativo e passa a funcionar como critério de legitimidade institucional, produzindo efeitos concretos de inclusão e exclusão no acesso à internacionalização.

Se o PEC-PLE estabelece diretrizes gerais e objetivos formativos para estudantes estrangeiros, é na prova do Celpe-Bras que essas diretrizes se concretizam como exigência avaliativa. O exame é, portanto, a materialização do poder estatal de definir, medir e legitimar o que conta como proficiência em português para fins acadêmicos e profissionais.

Aqui, as contribuições de Calvet (2007) tornam-se especialmente pertinentes ao afirmar que apenas o Estado possui poder para planejar e colocar em prática escolhas políticas, pois o autor nos permite ilustrar o papel do Celpe-Bras como instância estatal de regulação linguística. Seu formato, seus critérios de correção e sua concepção de uso da língua refletem decisões políticas que repercutem diretamente no percurso formativo dos estudantes do PEC-PLE.

Ao mesmo tempo, a coexistência entre políticas *in vivo* e *in vitro*<sup>4</sup>descrita por Calvet (2007) também se manifesta na relação entre ensino e avaliação. Enquanto o PEC-PLE mobiliza práticas linguísticas cotidianas, experiências culturais e interações espontâneas como parte da formação dos estudantes, a prova do Celpe-Bras formaliza tais práticas em um modelo avaliativo padronizado. Esse encontro entre práticas vivas e estruturas formais evidencia como a política linguística se realiza simultaneamente na convivência cotidiana e no planejamento estatal, em um contínuo que abrange desde a experiência dos estudantes até a institucionalização da língua como requisito para o estudo no Brasil.

## **O CELPE-BRAS COMO MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ESTADO**

Ao tomar o Celpe-Bras como uma das principais referências internacionais para a certificação da proficiência em língua portuguesa, é possível observar que o exame desafia os candidatos em diferentes habilidades, da compreensão auditiva à produção textual. Na parte oral, em particular, os Elementos Provocadores (EPs) desempenham papel central na condução das respostas dos participantes, uma vez que essa etapa tem por objetivo avaliar o desempenho tanto na compreensão quanto na produção oral em situação de interação. Nessa direção, o exame se ancora na concepção de Marcuschi (2005) acerca da oralidade, entendida como prática social interativa orientada para fins comunicativos, e não como simples transposição da língua escrita para a modalidade falada.

Essa perspectiva aparece de forma explícita no Documento-Base do exame Celpe-Bras, que afirma:

A visão de uso da linguagem também implica pensar a relação indissociável entre língua e cultura. Ao compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que

---

<sup>4</sup> Políticas linguísticas *in vivo* são desenvolvidas pela sociedade e as *in vitro*, definidas por autoridades e estudiosos.

envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. (Brasil, 2020, p. 30)

Ao entender a língua como ação situada, o exame pressupõe que o uso adequado do português implica mobilizar não apenas recursos linguísticos, mas também conhecimentos sobre situações, códigos sociolinguísticos e contextos sócio-históricos em que as interações se realizam. Assim, ao aprender uma língua, “aprende-se também um modo de ser e de viver culturalmente marcado, na medida em que a língua passa a operar como vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende” (Brasil, 2020, p.30).

Essa concepção permite compreender por que a avaliação proposta pelo Celpe-Bras é definida como holística: o foco não recai sobre o domínio fragmentado da estrutura da língua, mas sobre o uso em contextos de ação social. Além disso, a noção de língua como prática situada implica reconhecer que os momentos de interação na parte oral, nos quais os EPs são mobilizados, não se reduzem a uma simples sequência de perguntas e respostas, mas incorporam relações de poder, papéis interacionais e referenciais culturais que orientam o modo como o participante é convidado a significar o mundo em português.

A organização da parte oral do exame reforça esse princípio interacional. A entrevista é conduzida por um avaliador que, ao mesmo tempo, desempenha o papel de interlocutor (avaliador-interlocutor), enquanto um segundo avaliador atua como observador (avaliador-observador). Busca-se, assim, simular situações de conversa do cotidiano, inicialmente a partir da retomada de informações fornecidas pelo participante sobre sua família, trajetória, interesses e percepções acerca do Brasil, para, em seguida, deslocar a interação para os EPs que estruturam o restante da prova oral.

Os EPs são compostos por textos curtos ou excertos de diferentes gêneros discursivos, como reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, entre outros, que circulam ou circularam no Brasil, veiculados em suportes variados. Em geral, apresentam composição multimodal, de modo a contextualizar um tema, oferecer informações e/ou pontos de vista com potencial para alimentar a interação ao longo dos minutos destinados à entrevista (Brasil, 2020). Ao avaliador-interlocutor, é disponibilizado um roteiro de interação face a face, que reúne

o EP é um conjunto de perguntas sugeridas para orientar a conversa com o candidato.

Quando observamos esses elementos à luz do PEC-PLE, torna-se ainda mais evidente a materialização da política linguística de Estado. Os estudantes estrangeiros vinculados ao programa, muitas vezes recém-chegados ao Brasil e em processo inicial de inserção socio-cultural, preparam-se para o Celpe-Bras não apenas como exame de proficiência, mas como condição de continuidade de seus projetos acadêmicos. Nesse contexto, a exigência de mobilização de repertórios culturais específicos, como os midiáticos, escolares e digitais, pode tensionar suas experiências de preparação, especialmente quando tais repertórios não fazem parte de suas trajetórias prévias. Assim, a política linguística não se manifesta apenas no plano normativo, mas também pode incidir sobre as vivências formativas desses sujeitos, com possíveis desdobramentos em suas estratégias de estudo, em seus investimentos identitários e em suas possibilidades de acesso ao ensino superior brasileiro.

Ainda que o roteiro de perguntas acompanhe cada EP, não se espera que ele seja seguido rigidamente na ordem apresentada. Por se tratar de um exame interativo, o avaliador-interlocutor pode reorganizar, adaptar ou aprofundar questões, a fim de favorecer a continuidade da interação oral. Nesse cenário, torna-se fundamental reconhecer que a língua acontece por meio dos gêneros do discurso: é pela circulação de gêneros em determinadas esferas de atividade que as práticas linguísticas se concretizam. Nesse sentido, compreendemos o exame Celpe-Bras como um gênero que aporta outros gêneros, articulando, em sua materialidade, diferentes formas de enunciado.

Como lembra Rojo (2013), as enunciações se produzem em esferas de circulação específicas (científica, jornalística, literária, de entretenimento, íntima, familiar etc.), as quais são historicamente situadas e atravessadas por culturas locais e globais. Desse modo, os EPs convocam o candidato a agir discursivamente em esferas e campos que não são neutros, mas marcados por recortes temáticos, geográficos e ideológicos.

Essa não neutralidade se torna ainda mais evidente quando consideramos que tais esferas são atravessadas por normatividades que definem quais usos e repertórios são legitimados como adequados (Lagares, 2018). Ao serem mobilizadas em um contexto avaliativo, essas normatividades podem produzir interações assimétricas, nas quais determinados repertórios e modos de significar tendem a ser institucionalmente mais legitimados do que outros (Canagarajah, 2013).

Nessa perspectiva, a comunicação na prova oral do Celpe-Bras parece mobilizar, em medida significativa, a leitura, a compreensão e a ativação de conhecimentos culturais articulados pelos EPs. As culturas locais dos participantes, por sua vez, podem nem sempre ser igualmente contempladas nesse processo, o que levanta questões sobre quais referências culturais são legitimadas na interação e quais tendem a permanecer em segundo plano.

Ao caracterizar os EPs como enunciados que convocam o candidato a mobilizar saberes linguísticos e culturais situados, é possível observar que a dinâmica da parte oral do Celpe-Bras ultrapassa a mera aferição da proficiência e se aproxima do campo das políticas linguísticas de Estado. Enquanto instrumento oficial de certificação, o exame pode operar como mecanismo de *gatekeeping*, regulando o acesso de estudantes estrangeiros ao ensino superior brasileiro por meio da definição do que conta como proficiência legítima.

As escolhas temáticas, discursivas e socioculturais que estruturam os EPs não são neutras: elas materializam ideologias linguísticas que legitimam determinados repertórios culturais como adequados à participação acadêmica, ao mesmo tempo em que podem desvalorizar ou invisibilizar outros. Nesse sentido, o Celpe-Bras não apenas avalia competências linguísticas, mas pode funcionar como instância de legitimação institucional, estabelecendo critérios de pertencimento e delimitando quais sujeitos são reconhecidos como aptos a integrar os programas de internacionalização.

Diante disso, cabe examinar mais atentamente os EPs como práticas discursivas que produzem efeitos sobre a construção de pertencimentos e as possibilidades de participação comunicativa. Na seção seguinte, desenvolvemos essa análise, buscando compreender de que forma tais elementos podem favorecer ou limitar a atuação dos candidatos, especialmente quando seus repertórios culturais não se alinham aos referenciais mobilizados pelo exame.

## **ELEMENTOS PROVOCADORES COMO PRÁTICAS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

A partir da compreensão, proposta pelo Documento-Base do Celpe-Bras (2020), de que a língua se realiza como ação situada e socialmente marcada, examinamos como os Elementos Provocadores (EPs) podem mobilizar referentes culturais específicos e produzir efei-

tos distintos de pertencimento e familiaridade entre participantes submetidos ao exame. Considerando que os enunciados, conforme argumenta Bakhtin (1997), emergem de esferas sociais concretas e carregam os valores e práticas que as constituem, buscamos observar de que modo os EPs exigem dos candidatos não apenas competência linguística, mas também a ativação de repertórios socioculturais historicamente produzidos no Brasil.

Com esse propósito, analisamos três EPs da Edição 2025/1 que apresentam elevado grau de referencialidade cultural. A seleção dos EPs considerou sua densidade de referencialidade cultural, entendida, neste estudo, como a presença de referências midiáticas, escolares e digitais de circulação significativa no contexto brasileiro e potencialmente menos familiares a candidatos com trajetórias socioculturais distintas da brasileira. Com base nesse critério, priorizamos enunciados que mobilizam figuras públicas, memes, práticas escolares e usos sociotecnológicos fortemente situados.

Analiticamente, observamos, em cada EP: (i) os repertórios socioculturais pressupostos para a construção de sentido; (ii) os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre material verbal, circulação social e contexto cultural; e (iii) os possíveis desdobramentos dessas escolhas sobre as possibilidades de participação de candidatos migrantes em situação de avaliação oral. Não se trata, portanto, de um estudo de recepção nem de uma análise de desempenho de participantes reais, mas de uma problematização discursiva do exame a partir de seus materiais institucionais e de sua inserção no âmbito das políticas linguísticas de Estado.

Além disso, a seleção desses enunciados se justifica por sua circulação intensiva em domínios culturais brasileiros, de modo que sua interpretação pode ser favorecida pelo acesso a práticas midiáticas, escolares e digitais que não se distribuem de forma homogênea entre migrantes internacionais.

Cabe destacar que esta análise não incide sobre desempenhos reais de candidatos nem sobre todas as dimensões do exame, mas sobre um recorte específico da prova oral, tomado como contribuição analítica situada. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados buscam problematizar tendências observáveis nos materiais examinados, sem pretensão de generalização para o conjunto das edições ou para todas as experiências de participação no Celpe-Bras. A seguir, iniciamos a discussão pelo EP 3.

**Figura 1. Elemento Provocador de número 3 - A Glória de ser pai e mãe**

EDIÇÃO  
2025/1

Celpé>Bras

A Glória de ser pai e mãe

Elemento  
Provocador 3

INEP

Elemento Provocador



**Outras informações**

Mãe solo: trata-se de uma família formada somente pela mãe e seus filhos. Glória Maria (15/08/1949 - 02/02/2023) : repórter e jornalista brasileira de grande destaque na televisão do Brasil, que criava suas filhas sozinha.

Etapa    Diga ao examinando:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.  
(O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa    Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

2

De que trata o material?

Etapa    Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. O que você entende por "ser pai e mãe"?
2. Comente a relação entre o título e a imagem.
3. Quais seriam os desafios de se criar filhos sozinho ou sozinha?
4. Você acha que pai e mãe têm atribuições distintas na criação dos filhos? Comente.
5. Em sua opinião, criar filhos sozinho ou sozinho tem mais a ver com glória, com vitória, ou com ônus e sobrecarga? Por quê?
6. A configuração familiar tem mudado em seu país? Fale sobre isso.
7. Você conhece a expressão "mãe solo" ou "pai solo"? É comum mães solo em seu país? E pais solo? Fale sobre isso.
8. Em seu país, qual o papel da mulher na constituição familiar?

Fonte: Acervo Celpé-Bras.

O EP 3 apresenta uma capa da *Revista Raça* com a jornalista brasileira Glória Maria<sup>5</sup> e suas duas filhas, acompanhada da manchete "A glória de ser pai e mãe". O enunciado convoca o candidato a reconhecer temas relacionados à representatividade negra, às configurações familiares e à trajetória pública de uma figura amplamente reconhecida no Brasil em um determinado período histórico.

A manchete explora um jogo de palavras que associa o nome da jornalista à valorização da maternidade solo, recurso que tende a produzir efeitos de sentido mais amplos quando o leitor tem familiaridade com essa personalidade e com sua presença histórica na mídia brasileira. Para parte dos migrantes internacionais, esse repertório pode não ser imediatamente reconhecível, o que pode limitar a ativação de sentidos mais amplos.

O roteiro do EP, que inclui questões como "Você conhece alguma pessoa pública que admira?" ou "Quais são os desafios de ser mãe/pai solo no seu país?", pressupõe que o candidato consiga mobilizar experiências e conhecimentos que dialoguem com a narrativa brasileira sobre família, gênero e visibilidade pública. Como sugere Lagares (2018), políticas linguísticas também se realizam na circulação de

<sup>5</sup> Glória Maria (1949–2023) foi jornalista e repórter brasileira, com mais de cinco décadas de atuação na televisão, especialmente na Rede Globo, onde trabalhou por mais de 50 anos, tornando-se uma das figuras mais emblemáticas do telejornalismo nacional.

discursos que modelam modos de significar a nação. Nesse sentido, o EP 3 pode ser lido como dispositivo avaliativo que solicita investimento identitário em uma matriz cultural que pode não ser compartilhada por migrantes em processo inicial de inserção no Brasil.

Partindo da esfera midiática para práticas que articulam o cotidiano escolar e a cultura digital, o EP 4 apresenta o meme “É verdade esse bilhete”.

**Figura 2. Elemento Provocador de número 4 - É verdade esse bilhete**

EDIÇÃO  
2025/1

Celpé

Bras

É verdade esse bilhete

Elemento  
Provocador 4

INEP

**Elemento Provocador**

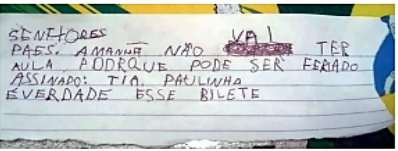
**Instagram**

**Memes**

**É verdade esse bilhete**

**Thaís Stein**  
Bacharel em Publicidade e Propaganda

O meme do “É verdade esse bilhete” surgiu após um menino de 5 anos do interior de São Paulo tentar enganar a mãe com um bilhete falso. No bilhete, ele fingia ser sua professora informando que não haveria aula, e no fim ainda afirma que “é verdade esse bilhete”.



\*Senhores pais [país]. Amanhã não vai ter aula porque [porquê] pode ser feriado. Assinado: Tia Paulinha. É verdade esse bilhete [bilhete].

**Outras Informações**

Viralizar: tornar-se popular na internet.  
Tia: forma como as crianças da pré-escola chamam sua professora.  
Meme: é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais.

**Etapa 1** Diga ao examinando:

**Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa 2** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

**De que trata o material?**

**Etapa 3** Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. O que você entendeu desse material?
2. O que mais chamou sua atenção nesta história? Por quê?
3. Para você, o que fez com que a mãe não acreditasse que o bilhete era da professora?
4. Por que, em sua opinião, o bilhete do menino tornou-se popular na internet?
5. Conte alguma travessura que você ou algum colega, amigo ou amiga tenha aprontado na infância.
6. Segundo a professora, o autor do bilhete é uma criança precoce e tem muita facilidade com leitura, escrita e matemática. O que, em sua opinião, determina a precocidade das crianças?
7. Que tipo de meme ou conteúdo de humor costuma viralizar nas redes sociais em seu país?
8. Em seu país, como a escola ou os familiares lidariam com um caso semelhante ao do autor do bilhete? Explique.

Fonte: Acervo Celpé-Bras.

O EP 4 desloca a discussão para a esfera escolar e digital ao apresentar o meme “É verdade esse bilhete”. A interpretação desse enunciado depende do reconhecimento da cena escolar brasileira, da ortografia infantilizada e da prática comum no país de crianças tentarem produzir bilhetes de autorização, elementos que constituem um humor altamente localizado. Para leitores familiarizados com esse repertório, o meme aciona uma combinação de humor vernacular e cotidiano escolar que circula intensamente nas redes sociais nacionais.

No entanto, esse mesmo caráter localizado introduz uma reflexão importante: como construir sentido se o candidato não conhece o meme, sua circulação ou as práticas escolares que ele pressupõe? Migrantes internacionais podem não acessar plenamente a camada humorística do texto, seja porque o fenômeno da viralização ocorreu majoritariamente no Brasil, seja porque a prática social representada, como a tentativa de forjar bilhetes escolares, não encontra paralelo evidente em seus contextos de origem.

As perguntas do roteiro, como “Você já viu algum bilhete engraçado escrito por uma criança?” e “Como as crianças no seu país se comunicam com pais e professores?”, revelam que a interação pressupõe essa familiaridade e exige comparação entre diferentes culturas escolares e digitais. Entretanto, para migrantes internacionais, especialmente os recém-chegados, o humor pode não emergir da mesma forma, tanto pela ausência de vivência prévia dessas práticas quanto pela falta de participação nos contextos que sustentam a viralização do meme. Essa dificuldade de interpretação não se restringe ao conteúdo temático do EP, mas está diretamente relacionada à natureza dos gêneros digitais mobilizados.

Como argumenta Pennycook (2001), os gêneros são moldados por práticas sociais específicas e por comunidades de significação historicamente situadas. Assim, interpretar um meme implica integrar-se, ainda que parcialmente, a essas comunidades e aos circuitos de circulação que lhes atribuem sentido. Ao convocar um repertório humorístico nacionalizado, o EP 4 evidencia como o Celpe-Bras pode, ainda que de modo não intencional, reforçar fronteiras simbólicas de pertencimento, uma vez que o sucesso da interação pode ser favorecido por saberes culturais desigualmente acessíveis aos candidatos, especialmente aqueles que vivenciam seus primeiros contatos com a cultura digital brasileira.

Se o EP anterior mobiliza práticas escolares e humor digital vinculados à cultura brasileira contemporânea, o EP 15 amplia essa discussão ao deslocar o foco para as práticas sociotecnológicas que estruturam interações cotidianas no país. Ao recorrer ao aplicativo WhatsApp como eixo temático, o exame convoca o candidato a posicionar-se diante de normas implícitas de convivência digital que, embora aparentemente universalidade, são fortemente marcadas por usos e expectativas culturalmente situados. É nesse enquadramento que se insere o próximo Elemento Provocador.

**Figura 3. Elemento Provocador de número 15 - Os dez mandamentos do WhatsApp**

Interação Face a Face

EDIÇÃO 2025/1
Celpe Bras
Os 10 mandamentos do WhatsApp
Elemento Provocador 15
INEP

**Elemento Provocador**



**Os 10 mandamentos do WhatsApp**

1. Não exigirá resposta imediata
2. Não adicionará ninguém a um grupo sem o consentimento da pessoa
3. Não será prolixo ou repetitivo
4. Não mandará mensagens de voz longas
5. Não repassará correntes
6. Não tratará de assuntos particulares em um grupo
7. Não compartilhará conteúdo que seja ofensivo ou apelativo
8. Não enviará mensagens em horários inoportunos
9. Não compartilhará muitas fotos ou textos
10. Não escreverá apenas com emojis

curtamais.com.br

**Outras Informações**

WhatsApp: Aplicativo gratuito de mensagens instantâneas, que podem ser de texto, voz ou vídeo. Pode-se, também, enviar localização, contatos e formar grupos de conversa.

**Etapa 1** Diga ao examinando:

**Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa 2** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

**De que trata o material?**

**Etapa 3** Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Qual a relação da imagem com o texto?
2. Você é usuário de aplicativos de mensagem? Como é seu comportamento utilizando esses aplicativos?
3. Quais desses mandamentos são mais ignorados pelas pessoas? E por você?
4. Que outro mandamento você incluiria nessa lista? Por quê?
5. Você faz parte de algum grupo em aplicativo de mensagem? O que mais aborrece você nesses grupos?
6. Você já saiu de algum grupo de aplicativo de mensagem? Por quê?
7. Você se lembra de alguma experiência incomum usando aplicativos de mensagem? Como foi?
8. Em seu país, como é o uso das redes sociais? Qual é a mais popular?

Fonte: Acervo Celpe-Bras.

O EP 15 insere a análise no campo das práticas sociotecnológicas brasileiras ao recorrer aos “10 Mandamentos do WhatsApp”, texto que sintetiza convenções de uso e expectativas de interação amplamente compartilhadas. O cartaz apresenta orientações como “não exigir resposta imediata”, “não adicionar ninguém em grupos sem autorização”, “não compartilhar fake news” e “não enviar correntes”.

Embora tais práticas possam existir em diferentes contextos, elas assumem significados específicos no Brasil, país que figura entre os que mais utilizam o *WhatsApp* no mundo, com aproximadamente 206 milhões de usuários ativos<sup>6</sup>, ficando atrás apenas da Índia com 749 milhões de usuários, e da Indonésia, com 235 milhões, além da ampla penetração entre a população conectada à internet.

<sup>6</sup> Segundo reportagem do g1, publicada em 19 nov. 2025 e baseada em estudo de pesquisadores da Universidade de Viena sobre vulnerabilidade de enumeração no WhatsApp, o Brasil teria aproximadamente 206 milhões de usuários do aplicativo, sendo apontado como seu terceiro maior mercado.

Nesse cenário, o aplicativo ocupa posição central em muitas interações familiares, profissionais e institucionais. Em contraste, em outros contextos nacionais, outras plataformas podem manter maior predominância nas trocas cotidianas, o que sugere diferenças na centralidade sociocultural do aplicativo. Essa assimetria de uso reforça que o EP mobiliza um repertório comunicativo fortemente situado no contexto brasileiro, cuja familiaridade não pode ser presumida entre migrantes oriundos de contextos digitais distintos.

Nesse sentido, a advertência contra “correntes”, por exemplo, mobiliza um fenômeno típico da cultura digital brasileira, a circulação massiva de mensagens reproduzidas sem autoria clara e com forte apelo emocional, que pode não ser plenamente interpretado por um candidato que não tenha vivenciado esse ambiente sociotecnológico específico. As perguntas do roteiro, tais como “Você usa muito o *WhatsApp*?”, “Quais são as regras de etiqueta digital no seu país?” e “Como você lida com mensagens em grupos de *WhatsApp*?”, reforçam essa expectativa de comparação com valores e práticas comunicativas brasileiras. Tais perguntas não apenas solicitam que o candidato descreva suas práticas digitais, mas também pressupõem que ele reconheça a centralidade do *WhatsApp* no Brasil e compreenda a relevância das normas mencionadas no cartaz.

Para migrantes oriundos de países em que outras plataformas de comunicação são predominantes, a interpretação das práticas mencionadas no EP 15 pode não ser imediata, gerando assimetrias na interação. Nesse sentido, compreender o humor e as críticas presentes no cartaz pode ser facilitado por vivência prévia em um ambiente digital caracteristicamente brasileiro, no qual o aplicativo estrutura relações afetivas, rotinas familiares e dinâmicas institucionais.

Embora a mobilização de dimensões socioculturais não se restrinja a este EP, sendo uma característica transversal à proposta interacional do Celpe-Bras, no caso específico do *WhatsApp* essa exigência se ancora em práticas sociotecnológicas altamente situadas. Assim, ao solicitar que o candidato compare normas de etiqueta digital ou descreva sua experiência com grupos de mensagens, o roteiro evidencia, de modo particularmente visível, como a avaliação ultrapassa o domínio estritamente linguístico e convoca repertórios culturalmente localizados.

Em conjunto, os três EPs analisados, selecionados por apresentarem elevado grau de referencialidade cultural e por circularem intensamente em domínios midiáticos, escolares e digitais brasileiros, suge-

rem que, nesta amostra, a prova oral do Celpe-Bras mobiliza enunciados enraizados em práticas socioculturais fortemente situadas no contexto nacional. Ao fazê-lo, convida os candidatos a ativar repertórios que, embora possam ser formalmente acessíveis, nem sempre lhes são familiares, especialmente quando construídos em trajetórias socioculturais distintas da brasileira. Nossa análise indica que a avaliação ultrapassa a dimensão estritamente linguística e opera, de modo implícito, como mecanismo de política linguística in vivo (Calvet, 2007), legitimando determinados modos de participação sociocultural em detrimento de outros. Nesse sentido, o exame pode ser aproximado do que Shohamy (2001) denomina uso de testes como instrumentos de política linguística, na medida em que avaliações de proficiência podem funcionar como dispositivos de regulação e controle, com efeitos possíveis sobre acesso, pertencimento e mobilidade acadêmica.

Ao explicitar essas dinâmicas, reforçamos a importância de considerar os saberes plurais dos migrantes internacionais no âmbito do PEC-PLE e apontamos para a necessidade de práticas avaliativas mais sensíveis às diferentes trajetórias culturais dos participantes, contribuindo para o debate sobre políticas de integração linguística que articulem internacionalização e inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar que as políticas linguísticas brasileiras não se restringem a dispositivos normativos abstratos, mas também podem se materializar em práticas concretas que regulam o acesso e a permanência de sujeitos em espaços educativos e institucionais. No caso do PEC-PLE, essa materialização torna-se particularmente visível no Celpe-Bras, que pode ser compreendido como política de Estado ao estabelecer critérios específicos de proficiência em língua portuguesa e, assim, contribuir para a definição de modos legítimos de participação acadêmica e social para estudantes estrangeiros.

A partir das discussões teóricas mobilizadas, compreendemos que conceitos como escolha linguística (Rajagopalan, 2013), gestão e planejamento (Spolsky, 2016; Evaristo, 2022), intervenção estatal (Calvet, 2007) e ideologias linguísticas (Lagares, 2018) não constituem abstrações distantes, mas estruturam o funcionamento cotidiano do PEC-PLE. A exigência de aprovação no Celpe-Bras para ingresso no PEC-G evidencia como o Estado brasileiro define institucionalmente o que significa “saber português” e, conseqüentemente, quem está apto

a integrar-se ao ensino superior nacional. Essa definição não é neutra, pois se inscreve em disputas históricas sobre língua, identidade e pertencimento que atravessam as políticas de internacionalização.

As análises dos Elementos Provocadores sugerem que a prova oral pode mobilizar repertórios socioculturais bastante localizados, ainda que em graus distintos, articulando referências à mídia nacional, práticas escolares, formas de humor, circulação de memes e usos do WhatsApp. Glória Maria, o “bilete” e os “mandamentos do WhatsApp” exemplificam como os EPs podem operar simultaneamente na dimensão linguística e cultural, produzindo tanto possibilidades de aproximação quanto situações de distanciamento e tensão para estudantes cujos repertórios foram construídos em outros contextos socioculturais. Embora tais referências possam ser acessíveis, nem sempre são familiares, sobretudo para candidatos em fase inicial de inserção no Brasil.

Ao articular políticas linguísticas, internacionalização e avaliação, reafirmamos que processos de certificação de proficiência não operam apenas como instrumentos técnicos de regulação, mas podem também produzir efeitos sobre pertencimento, reconhecimento e mobilidade acadêmica. Pensar o Celpe-Bras nesse horizonte implica defender práticas avaliativas que dialoguem com a diversidade de trajetórias culturais dos estudantes e contribuam para uma política de internacionalização comprometida não apenas com o acesso formal, mas também com inclusão efetiva e justiça linguística.

Reconhecemos, contudo, os limites deste estudo. A análise concentrou-se em três EPs de uma edição específica do exame e privilegiou uma abordagem discursiva e interpretativista, sem inclusão de dados empíricos provenientes de candidatos do PEC-PLE. Além disso, o foco esteve restrito à prova oral do Celpe-Bras, o que não permite generalizações sobre todas as dimensões do exame. As reflexões aqui apresentadas devem, portanto, ser compreendidas como contribuição analítica situada, e não como avaliação exaustiva do instrumento.

Como perspectivas futuras, sugerimos a realização de análises comparativas de diferentes edições do Celpe-Bras para identificar recorrências culturais e possíveis padrões de referencialidade; estudos baseados na escuta de estudantes do PEC-PLE sobre suas experiências de preparação e realização da prova; e investigações que explorem alternativas avaliativas mais plurais no contexto da certificação de proficiência. Do ponto de vista institucional e pedagógico, consideramos relevante discutir a diversificação consciente dos repertórios culturais mobilizados nos EPs, bem como a inclusão de temas de circulação mais ampla ou intercultural, além da incorporação, nos cursos preparatórios

do PEC-PLE, de momentos de problematização explícita dos gêneros e contextos socioculturais recorrentes no exame.

## REFERÊNCIAS

ACERVO CELPE-BRAS. **Roteiro de interação face a face da Prova Oral** - Edição 2025/1. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BAGNO, Marcos de Araújo. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London; New York: Routledge, 2013.

EVARISTO, Jefferson. Definir políticas linguísticas: dos dicionários especializados à discussão dos linguistas. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14858>. Acesso em: 18 nov. 2025.

G1. **A brecha no WhatsApp que permitiu descobrir números de todos os usuários do aplicativo**. Tecnologia, 19 nov. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2025/11/19/a-brecha-no-whatsapp-que-permitiu-descobrir-numeros-de-todos-os-usuarios-do-aplicativo.ghtml>. Acesso em: 7 mar. 2026.

LAGARES, Xoán Carlos. **Políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil: discursos, práticas e desafios**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning:** extending the conversation. 2. ed. rev. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectad@:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SHOHAMY, Elana. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests.** London: Longman, 2001.

SPOLSKY, Bernard. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas.** REVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

# COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA TERENA DE SINAIS EM MIRANDA-MS: REFLEXÕES À LUZ DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

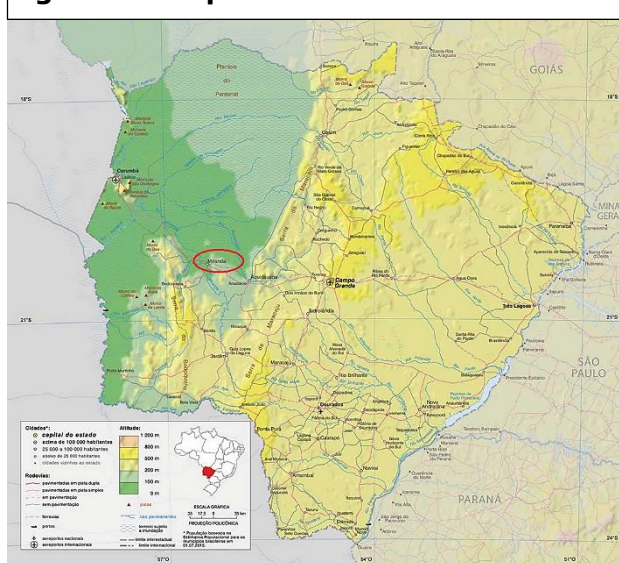
Aline Ferreira Oliveira Araujo  
Laís Lainy Moraes dos Santos  
Suzana Vinicia Mancilla Barreda

# INTRODUÇÃO

O estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, possui extensa faixa de fronteira com o Paraguai e a Bolívia, fator que influencia significativamente suas dinâmicas sociais, econômicas, culturais e de mobilidade populacional. Destaca-se, ainda, pela expressiva presença de povos originários, constituindo a terceira maior população indígena no âmbito nacional.

O município de Miranda, por sua vez, encontra-se no Pantanal sul-mato-grossense, a noroeste do estado (figura 1). Com uma população estimada de 26 mil habitantes de acordo com o último Censo (IBGE, 2022), sua formação é diversa, composta por um expressivo contingente de indígenas, sobretudo das etnias Terena e Kinikinau. A cidade possui quatro línguas cooficiais: Língua Terena, Língua Kinikinau, Língua Brasileira de Sinais e Língua Terena de Sinais, sendo esta a primeira língua de sinais indígena a receber o reconhecimento oficial, um marco linguístico e político para a comunidade surda e os povos originários como um todo. Para facilitar a visualização geográfica do contexto discutido no estudo, apresentamos, ao lado, o mapa do estado com a cidade de Miranda destacada em vermelho.

**Figura 1 - Mapa de Mato Grosso do Sul**



Fonte: IBGE, 2023, p.182

Este breve estudo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, se propõe a discutir a cooficialização da Língua Terena de Sinais (LTS), refletindo, na perspectiva das Políticas Linguísticas (Hamel, 1988; Calvet, 2007; Lagares, 2018) acerca do processo mencionado como um todo e sua repercussão na comunidade beneficiada. Para isso, baseia-se na análise documental de legislações, registros oficiais e texto jornalístico.

Por tratar-se da primeira língua de sinais indígena cooficializada do país, este estudo se justifica por seu potencial de subsidiar e incentivar outras comunidades indígenas na valorização, no reconhecimento e na possível cooficialização de suas próprias línguas de sinais. Ao evidenciar aspectos desse processo, o trabalho pode contribuir para o fortalecimento de ações voltadas à garantia de direitos linguísticos e à ampliação da visibilidade dessas línguas em diferentes esferas sociais.

No âmbito acadêmico, a pesquisa dialoga com o campo das políticas linguísticas e dos estudos sobre línguas de sinais ao abordar uma temática ainda incipiente na literatura, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre diversidade linguística, práticas sociais e relações de poder no contexto brasileiro.

Estruturalmente, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, partimos de dados essenciais, de cunho estatístico e teórico, para uma breve introdução. Em seguida, realizamos uma contextualização acerca das normativas brasileiras para cooficialização de línguas. Em um terceiro momento, exploramos o processo de cooficialização da Língua Terena de Sinais (LTS) no município de Miranda-MS. Ao final, encerramos o trabalho com algumas considerações.

Como este estudo propõe a discussão de Políticas Linguísticas, convém, antes de prosseguirmos, pontuarmos alguns aspectos teóricos. A Política Linguística, enquanto campo de estudo, emergiu na década de 1960, a partir de debates entre pesquisadores norte-americanos e europeus sobre temas como planejamento linguístico, sociolinguística, sociolinguística aplicada, políticas linguísticas, plurilinguismo e normalização. Como fruto dessas discussões, tornaram-se evidentes diferenças de enfoque entre os dois grupos. Os estudiosos americanos tendiam a privilegiar os aspectos técnicos do planejamento e das intervenções linguísticas, dedicando menor atenção às relações de poder implicadas nessas decisões; para eles, o termo “planejamento” prevalecia sobre “política”. Em contraste, os pesquisadores europeus enfatizavam justamente as dimensões de poder inerentes às interferências sobre as línguas, entendendo que tais decisões configuram posicionamentos e produzem efeitos políticos claros (Calvet, 2007).

Neste trabalho, nos amparamos na perspectiva de Hamel (1988), para quem o escopo da Política Linguística se concentra nas “[...] trocas linguísticas entre si, o surgimento de conflitos, os processos de deslocamento, resistência e ressurgimento de línguas minoritárias”<sup>7</sup> (Hamel, 1988, p. 43, tradução nossa) e de Calvet (2007), que estabelece os laços estreitos entre línguas e sociedades. Dialogamos, ainda, com a compreensão de glotopolítica proposta por Lagares (2018), que busca reconhecer formas de resistência à dominação linguística. Portanto, consideramos a abordagem de língua como, primordialmente, uma construção social e discursiva, atravessada por disputas de poder.

## **NORMATIVAS BRASILEIRAS PARA A COOFICIALIZAÇÃO DE LÍNGUAS**

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 13, define a língua portuguesa como o idioma oficial da República Federativa do Brasil. O *status* de língua oficial indica que as repartições públicas devem assegurar atendimento nessa língua, os documentos oficiais devem ser elaborados utilizando essa língua, os estabelecimentos de ensino devem oferecer o conteúdo educacional nessa língua, dentre outros efeitos. O restante do texto constitucional não aborda outro idioma, portanto é certo o entendimento de que, em âmbito nacional, a língua portuguesa é a única oficial.

Essa decisão legislativa decorre de uma tradição estatal de busca pela nacionalidade e unidade, que consiste na criação de símbolos que demonstram uniformidade, tais como hinos, bandeira e língua nacional (Maher, 2013). A consequência disso é a homogeneidade linguística e a imposição autoritária de usuários da língua dominante (a considerada nacional) sobre os usuários de línguas minorizadas (Lagares, 2018).

Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 7) defende que:

---

<sup>7</sup> Existe, sin embargo, una aceptación mucho más amplia del término en discusión que abarca, además de las esferas de intervención deliberada del Estado, el campo de los cambios (socio) lingüísticos en sí como, por ejemplo, el surgimiento de conflictos, los procesos de desplazamiento, resistencia y resurgimiento de lenguas minoritarias: incluye, por último, el estudio científico tanto de estos procesos como de la intervención social y estatal en ellos, relacionados con la investigación (Hamel, 1988, p. 43).

[...] conceber uma identidade entre a “língua portuguesa” e a “nação brasileira” sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato “lusobrasileiro”. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor [...].

Assim, em um país multicultural com povos indígenas de etnias variadas, imigrantes advindos de diversos países e milhares de pessoas que se comunicam por línguas de sinais, ter apenas uma língua considerada oficial pode causar apagamento linguístico de outros idiomas que são inevitavelmente utilizados em solo brasileiro, promovendo uma ideia – falsa – de monolinguismo.

Maher (2013) apresenta a existência de mais de 220 línguas indígenas utilizadas por brasileiros natos, embora sempre fomos levados a acreditar que o Brasil é um país monolíngue. Oliveira (2000) esclarece que isso ocorre pois produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitam, sem discutir, que o português é a única língua do Brasil é um dos fatores que resultaram em políticas de repressão às outras línguas, hoje comumente chamadas de minoritárias.

Contudo, em que pese a Carta Magna não prever o uso oficial de outro idioma, sua redação apresenta brechas significativas que podem diminuir o impacto do modelo monolíngue e apontam para um reconhecimento, ainda que limitado, da diversidade linguística do país. Com efeito, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) assegura aos povos indígenas determinados direitos linguísticos, como a garantia do ensino em língua materna no âmbito da educação escolar indígena (art. 210, §2º), a proteção de suas manifestações culturais (art. 215, §1º) e o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231, *caput*).

Cabe ressaltar, ainda, que direitos linguísticos e educacionais estão presentes em leis infraconstitucionais. Exemplo disso é a Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê o reconhecimento das especificidades da educação indígena e quilombola para a elaboração das diretrizes nacionais (art. 36, § 2º-B) e a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (art. 78). Há também a Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), Lei de Libras, que

reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (art. 1º) e prevê o ensino dessa língua nos cursos de Licenciatura. Por fim, a Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos.

Além disso, o artigo 30 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estipula que é competência dos municípios legislar sobre assuntos de interesse local e sobre a proteção do patrimônio histórico-cultural local. Reside aí a fundamentação jurídica que possibilita um fenômeno de extrema importância e necessidade: a cooficialização de línguas. Rosângela Morello (2012, p. 14), Coordenadora Geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) conceitua:

A cooficialização de línguas no Brasil constitui a primeira grande iniciativa de natureza jurídica e administrativa empunhada pela sociedade civil brasileira em prol da defesa e promoção de variadas línguas que a compõem. Suas implicações legais face à Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e as incumbências administrativas dos poderes executivo, legislativo e judiciário passam a compor o cenário brasileiro (Morello, 2012, p. 14).

O IPOL teve participação fundamental para o desenvolvimento e a realização da cooficialização de línguas desde seus primórdios, amparando — de uma perspectiva técnica e de aporte teórico — o processo de promulgação da Lei Municipal nº 145/2002 (São Gabriel da Cachoeira, 2002), de São Gabriel da Cachoeira (AM), a primeira de muitas que viriam nos anos seguintes, em outros municípios. Foram cooficializadas as línguas indígenas *nheêngatu*, *tukano* e *baniwa*, conforme se vê:

Art. 1º. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federal do Brasil. Parágrafo Único - Fica estabelecido que o município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, passa a ter como línguas co-oficiais o *Nheêngatu*, o *Tukano* e o *Baniwa*.

Art. 2º. O status de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

§1º. A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e nas três línguas co-oficiais, oralmente e por escrito.

§2º. A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais, na língua oficial e nas três línguas co-oficiais.

§3º. A incentivar e apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicações.

Após aprovação da lei supramencionada, o IPOL publicou o informe 01/2003 em que o linguista Gilvan Müller de Oliveira, à época coordenador do instituto, declarou se tratar da primeira vez na história do Brasil independente em que três línguas indígenas são elevadas, por lei, ao *status* de língua oficial, em nível municipal (Morello, 2012).

Percebe-se assim a importância da cooficialização de línguas como política linguística para a preservação de línguas minoritárias e para a configuração de uma sociedade plurilíngue. Oliveira (2008, p.7) afirma:

Para a lingüística brasileira, da forma como ela está estruturada nas nossas universidades hoje, o estudo da diversidade lingüística, isto é, do plurilingüismo, tem um lugar apenas modesto nos esforços de pesquisa. [...] Mas este interesse é crescente, e pode ajudar as diversas comunidades linguísticas do Brasil a manterem e desenvolverem suas línguas.

Conforme dados de 2025, do Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas (RBLL, Matos, 2025), existem 80 municípios plurilíngues no Brasil com 61 línguas cooficializadas. Muitas dessas línguas são indígenas – tais como a kaíowá, cooficializada em Amambai-MS; a guarani, em Coronel Sapucaia-MS e em Tacuru-MS; e a Yanomani, em São Gabriel da Cachoeira-AM – e, dentre elas, algumas são de sinais – como a Língua Pataxó de Sinais, cooficializada em Santa Cruz de Cabália-BA.

A “Cartilha de Cooficialização de Línguas Indígenas” (Rubim; Melgueiro; Kleppa, 2024, p. 12) conceitua:

É o processo pelo qual uma língua indígena é reconhecida como oficial em uma determinada região, município ou estado, junto à língua oficial do país (como o português no Brasil). Isso significa que, além do idioma nacional, a língua indígena também tem um status jurídico que garante seu uso em serviços públicos, educação, co-

municação oficial e outros âmbitos da vida social e administrativa na região onde é cooficializada. Esse reconhecimento visa promover a preservação, valorização e revitalização das línguas indígenas, já que muitas delas estão em risco de adormecimento. Além disso, a cooficialização busca garantir os direitos linguísticos das comunidades indígenas.

Esse documento ainda esclarece que a cooficialização não substitui o português como língua oficial do país, e sim o complementa, possibilitando à população local utilizar sua língua materna em comunicações com o governo, principalmente em regiões com maior número de falantes/sinalizantes de línguas indígenas ou de outras minorias linguísticas (Rubim; Melgueiro; Kleppa, 2024).

Ademais, a cartilha evidencia a importância da participação ativa dos povos indígenas no processo de cooficialização, já que são eles os beneficiários diretos dessa política linguística que vai reconhecer suas línguas, trazendo mais representatividade e equidade a suas comunidades (Rubim; Melgueiro; Kleppa, 2024).

O processo de cooficialização costuma ocorrer com a mobilização entre as comunidades indígenas, lideranças políticas, educadores, pesquisadores, linguistas e organizações que atuam na defesa dos povos indígenas. A seguir, passamos a analisar como se deu o processo de cooficialização do objeto deste estudo: a LTS, em Miranda-MS.

## **PROCESSO DE COOFICIALIZAÇÃO DA LTS: REFLEXÕES**

A cooficialização da LTS representa um marco linguístico brasileiro: trata-se da primeira língua indígena de sinais reconhecida oficialmente no país. Sua instituição ocorreu por força da Lei Municipal 1.538, de 04 de abril de 2023 (Miranda, 2023, destaque nosso):

**Parágrafo Único** – “Fica estabelecido que no município de Miranda, estado de Mato Grosso do Sul, passa a ter como línguas co-oficiais: A Língua Terena, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a **Língua Terena de Sinais (LTS)** e a Língua Kinikinau, garantindo a equidade e igualdade enquanto política linguística municipal.”

A ação do estado foi fruto da mobilização de agentes locais — indígenas e não indígenas, surdos e ouvintes — bem como de pesquisadores externos à comunidade, que se uniram para que essa língua de sinais alcançasse seu espaço de direito.

Uma das principais representantes da luta pelo reconhecimento da LTS no município de Miranda é a senhora Ondina Antônio Miguel, indígena Terena, professora e mãe de três filhos surdos, conforme notícia publicada no G1 Mato Grosso do Sul (Ramos, 2023). Liderança em sua comunidade (aldeia Cachoeirinha) e toda região, a indígena enfrentou inúmeros desafios para que seus filhos tivessem o direito à educação formal garantido. Responsável pelo Encontro de Surdos Terena, ocorrido em várias edições, a militante conseguiu reunir indígenas surdos e familiares, bem como profissionais, pesquisadores e interessados de todo o estado para a discussão de temáticas relacionadas aos indígenas surdos. Esse engajamento conjunto favoreceu a ocupação de espaço da LTS também no meio acadêmico.

As pesquisas desenvolvidas pela linguista Priscilla Alyne Sumaio Soares (Sumaio, 2014; Soares, 2018) contribuíram sobremaneira para que a LTS atingisse parâmetros e consistência suficientes para reivindicação de língua cooficial. Em sua tese de doutorado, a pesquisadora, ao realizar a análise e a descrição dos sinais terena, concluiu se tratar de uma língua estruturada e autônoma, e não uma variante da Libras ou um conjunto de sinais caseiros. A validação acadêmica de uma língua, sobretudo uma língua indígena de sinais — historicamente invisibilizada —, ajuda a consolidar seu espaço social, favorecendo políticas de valorização, proteção e uso comunitário, como aponta a pesquisadora:

Grande parte de nossa população desconhece a LIBRAS, que, contudo, é uma língua falada por milhares de pessoas no país. Diante disso, pode-se compreender que as línguas indígenas de sinais sejam, portanto, muito mais raramente conhecidas. Se a língua de sinais da área urbana sofre preconceitos até hoje, muito mais sofrem as indígenas. Portanto, um trabalho como este, que analisa uma língua indígena de sinais como analisaria qualquer outra (oral ou visual, indígena ou não), com os mesmos métodos e preocupação científica, pode ratificar seu valor perante a sociedade. (Soares, 2018, p. 16)

Outra importante figura na luta indígena no contexto pantaneiro é a linguista Denise Silva que, por meio do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI), do qual é integrante, impulsionou os

trâmites necessários para o reconhecimento formal da LTS em Miranda. Com atuação no Pantanal Sul e região, o instituto promove ações de fortalecimento de culturas, processos educacionais e socioambientais.

Calvet (2007) indica a existência de dois tipos de gestão das situações linguísticas, que ele nomeia como *in vivo* e *in vitro*. A primeira procede das práticas sociais, “[...] refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” (Calvet, 2007, p.69). A segunda trata-se da intervenção sobre essas práticas, do poder emanado sobretudo pelo Estado, por meio de leis, decisões e regulamentações, por exemplo.

No caso discutido neste estudo, observamos a incidência de uma política linguística *in vivo* contida nas mobilizações depreendidas pela comunidade para o reconhecimento da LTS. Partindo de uma prática já existente e consolidada, a alteração da realidade linguística do município foi possível graças a ações coletivas desses indivíduos. A ação *in vitro*, materializada na Lei Municipal 1.538, de 04 de abril de 2023 (Miranda, 2023), ocorreu em consonância com um fenômeno manifestado antes na prática social.

Ao refletirmos acerca desse movimento que ocasionou mudança linguística formal na comunidade envolvida, visitamos a perspectiva glotopolítica discutida por Guespin e Marcellesi (2021 [1986]), para quem toda e qualquer ação sobre a linguagem caracteriza uma prática glotopolítica, nos mais diversos níveis, o que representa dizer que toda decisão sobre a linguagem possui efeitos glotopolíticos. O termo glotopolítica designa, portanto, para os autores, toda ação da sociedade sobre a linguagem, abrangendo intervenções que incidem sobre a língua, sobre os usos da fala e sobre os discursos, independentemente de serem reconhecidas ou não como políticas linguísticas formais. Lagares (2018, p.41) pontua que a glotopolítica “[...] procura identificar formas de luta contra a dominação linguística, partindo de um claro engajamento democrático junto com quem nada tem, nem sequer a Língua<sup>8</sup>.”

Nesse sentido, até o estabelecimento de uma política linguística formal, por meio da legislação municipal apresentada neste trabalho, diversos agentes glotopolíticos precisaram atuar em prol da cooficialização da LTS. Esse processo envolveu diferentes formas de mobilização e articulação entre atores sociais – como a comunidade indígena

---

<sup>8</sup> O autor justifica grafia em letra maiúscula como designação ao objeto político construído com os instrumentos do “planejamento”, com gramática, dicionário e ortografia e com funções sociais delimitadas pela ordem política do Estado.

surda terena e as pesquisadoras linguistas, que se uniram para apresentar a representantes políticos a importância da LTS –, evidenciando que a institucionalização dessa política resulta de iniciativas coletivas e de disputas em torno do reconhecimento e da valorização dessa língua nos espaços públicos.

Considerando a linguagem um instrumento de ação social, identificamos que diversos conflitos — sociais e/ou linguísticos — manifestam mecanismos de ação por parte de indivíduos e instituições que detinham ou detêm algum tipo de poder sobre determinados grupos. Nesse ínterim, movimentos de políticas linguísticas marcam um período de mudanças sociais e linguísticas por meio de forças políticas. Ao conferir destaque a uma língua ou variante específica, por exemplo, as práticas de uso da linguagem provocam alterações no modo como as pessoas se relacionam não apenas com sua própria língua, mas também com as demais (Hamel, 1988).

Convém pontuarmos que a cooficialização de uma língua apresenta diversos desdobramentos. No contexto educacional, em especial a educação de surdos, por exemplo, Vilhalva (2024) salienta que, embora os surdos brasileiros constituam uma minoria linguística, têm assegurado o direito de serem educados em Libras e também em língua portuguesa. Para os indígenas surdos, esse direito se amplia, incluindo não apenas essas línguas, mas também os sinais emergentes, a Língua Indígena de Sinais (LIS) e a língua indígena nativa, de modo a garantir um ensino equitativo que respeite suas características linguísticas e culturais.

Nesse sentido, a lei de cooficialização da LTS (Miranda, 2023, destaque nosso) apresenta a seguinte redação:

**Art. 2º** Em nenhum caso poderá haver discriminação em razão da língua oficial ou co-oficiais que use:

**Parágrafo único - No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis**, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a **Língua Terena de Sinais (LTS)**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, **facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada**, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

Um ponto sensível a ser observado é que, embora a lei preveja aos estudantes o acesso aos conteúdos na língua cooficial, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) ainda não estabelece diretrizes claras para que esse código seja efetivamente incorporado como língua de instrução no contexto escolar, ou seja, a língua utilizada como meio para abordar os conteúdos em sala de aula. Nesse contexto, consta em tramitação o pedido do IPEDI ao CEE/MS para fins de reconhecimento da LTS também como língua de instrução.

Outros setores são igualmente impactados pela cooficialização. Órgãos públicos e comércio, por exemplo, precisam atualizar documentações, oferecer atendimento apropriado na(s) língua(s) (co)oficiais. Em suma, surgem demandas para toda a sociedade local. O aspecto que chamamos atenção aqui é quanto ao tempo necessário para que as mudanças de fato ocorram e que os indivíduos tenham seus direitos linguísticos assegurados. Como se observa, as políticas linguísticas envolvem diferentes esferas e, no plano formal, impactam sobretudo as de responsabilidade do Estado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi possível observar neste estudo, a cooficialização da LTS no município de Miranda não se configura apenas um ato administrativo; ao constituir-se como ação glotopolítica coletiva, reordena, em certa medida, algumas relações de poder linguístico. As políticas linguísticas formais foram resultado de políticas linguísticas sociais já existentes, bem como do protagonismo de membros da comunidade indígena e/ou surda e de agentes que somaram força ao movimento, profundamente enraizado nas práticas sociais e nas disputas por reconhecimento linguístico e cultural que atravessam a história dos povos indígenas e dos indivíduos surdos no Brasil.

Entretanto, um ponto importante a ser destacado diz respeito à hierarquia à qual as línguas cooficializadas são submetidas. A própria denominação sugere essa relação, uma vez que o prefixo *co-* indica certa dependência quanto à língua oficial — no caso do contexto brasileiro, o português. As línguas cooficiais atuam em conjunto com a língua oficial, mas não de maneira plenamente independente e autônoma. Embora a cooficialização possa ser compreendida como um avanço no reconhecimento da diversidade linguística, observa-se que as línguas indígenas (sobretudo as línguas de sinais) ainda ocupam uma posição de relativa subalternidade.

Outro aspecto a se refletir é a distância entre a conquista jurídica e sua efetivação prática, que depende de ações e investimentos (inclusive financeiros) que garantam a presença da língua em espaços públicos. Para que a circulação seja ampla, demanda-se, entre outros pontos: a formação de profissionais, a produção de materiais (tanto com fins didáticos como manuais administrativos) e infraestrutura pública. Como observamos, a cooficialização não é o ponto de chegada em si, mas compreendemos que talvez seja uma parte do caminho.

Apesar dos desafios e das incógnitas que constituem esse processo, a cooficialização de línguas demonstra a importância das políticas linguísticas como instrumento de resistência de grupos minoritários. O reconhecimento da LTS confirma que a pluralidade linguística brasileira é mais forte do que o mito do monolinguismo historicamente difundido. Demonstra, ainda, que iniciativas locais mobilizadas pela comunidade e fundamentadas em estudos científicos podem produzir mudanças significativas, trazendo avanços no desenvolvimento das políticas linguísticas na prática e assegurando direitos linguísticos.

Evidenciamos o papel primordial dos estudos linguísticos para a validação da LTS e seu reconhecimento como uma língua própria e não uma variante de Libras. O trabalho de descrição e documentação foi peça essencial para seu reconhecimento científico como língua autônoma. Nesse contexto, a ampliação de novas pesquisas acerca da LTS, bem como de outras línguas indígenas de sinais, torna-se fundamental para sua documentação, descrição linguística e para o desenvolvimento de materiais pedagógicos e de uso cotidiano, contribuindo para a consolidação da política linguística instituída.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei 10.436/02**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei 14.191/21**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Defesa da Glotopolítica. Tradução: Marcos Bagno. *In*: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães Savedra; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (organizadores). **Glotopolítica e práticas de linguagem**. Niterói : Eduff, 2021. PDF.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. *In*: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística na América Latina**. p. 41-73 Campinas, SP: Pontes, 1988.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/miranda.html>. Acesso em 21 nov. 2025.

IBGE. **Atlas geográfico escolar**/ IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - 9. ed. - Rio de Janeiro : IBGE, 2023. 240p. : il., mapas, retrs, colors. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/unidades-da-federa-cao/21720-mato-grosso-do-sul-ms.html>. Acesso em 15 nov. 2025.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: Nicolaidese, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa. **Quadro sinótico das normas de cooficialização de línguas no Brasil**. Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas. Versão de 18 dez. 2025. Disponível em:

<https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/page/quadro-sinotico>. Acesso em 10 out. 2025.

MIRANDA. **Lei Municipal 1.538 de 04 de abril de 2023**. Município de Miranda - MS. Disponível em: <https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/media/148>. Acesso em: 10 out. 2025.

MORELLO, Rosângela. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. In: **Platô - Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**, v. 1, p. 8-17, 2012. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/62885013/plato-vol-1-n-1-2012-a-diversidade-linguistica-nos-paises-da-cplp/9>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de M. (org.). **O direito à fala. A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis, Editora Insular, 2000, 127 p. Disponível em: [http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Gilvan\\_2000.pdf](http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Gilvan_2000.pdf). Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilingüismo no Brasil**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil; IPOL, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>. Acesso em: 15 out. 2025.

RAMOS, Cristine. Luta de mãe por inclusão fez cidade de MS ser a primeira do Brasil a oficializar língua indígena de sinais. **G1 Mato Grosso do Sul**, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/08/23/luta-de-mae-por-inclusao-fez-cidade-de-ms-a-primeira-do-brasil-a-oficializar-lingua-indigena-de-sinais.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2025.

RUBIM, Altaci Corrêa; MELGUEIRO, Edilson Martins; KLEPPA, LouAnn. **Cartilha de cooficialização de línguas indígenas**. Organização: Altaci Corrêa Rubim. 1. ed. Brasília, DF: Ministério dos Povos Indígenas, 2024.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei Municipal nº 145/2002**. Município de São Gabriel da Cachoeira - AM. Disponível em: <https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/item/2#lg=1&slide=0>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 18 maio, 2018.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

VILHALVA, Shirley. **Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de Línguas na Educação de Indígenas Surdos**: desafios e proposições. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2024.

Rafael Antunes Pereira

**INTRODUÇÃO**

*Bodies* é uma peça da dramaturga britânica Vivienne Franzmann, publicada em 2017, que acompanha a trajetória de Clem e Josh, um casal britânico que decide contratar uma barriga de aluguel na Índia para tentar ter um filho com o auxílio da Dra. Sharma, que atua como mediadora no processo e dirige a clínica de fertilidade, e da jovem indiana Lakshmi, que aceita gerar o bebê em troca de dinheiro para ajudar sua família. A peça é permeada por uma tensão constante entre o real e o imaginário: Clem fala com Lakshmi por meio de traduções e discursos filtrados, mas também se relaciona com a *Daughter*, uma figura imaginária que encarna tanto a possível filha futura quanto as ansiedades em torno da maternidade, pertencimento e identidade. Conflitos de classe, raça e gênero ocorrem durante a narrativa e se intensificam quando a lei indiana muda e interrompe o processo.

No final da história, a pressão em relação à barriga de aluguel cresce quando a lei indiana muda para proibir as clínicas de atenderem clientes estrangeiros. O contrato de Clem e Josh é abruptamente cancelado, o que leva a frustrações, ressentimentos e acusações contra a Dra. Sharma. Clem continua dialogando com a *Daughter*, que expressa suas incertezas sobre a maternidade, o pertencimento e a origem transnacional da criança. No entanto, a narrativa não culmina em uma resolução ou reconciliação: a chegada de *Boy*, o filho de Lakshmi, que vem em busca da irmã em hindi, rompe a fronteira entre o real e o imaginário, forçando Clem a encarar a dura realidade de Lakshmi, uma mulher que teve de deixar seus próprios filhos para dar à luz ao bebê de outra pessoa. Assim, o final é marcado pela inquietude e pela ausência de respostas fáceis, ressaltando que a barriga de aluguel transnacional envolve não apenas tratados econômicos, mas também laços afetivos, desigualdades coloniais e vozes silenciadas que anseiam por se fazer ouvir.

Para além das questões econômicas e jurídicas, a peça ressalta

uma dimensão frequentemente vista como natural: a linguagem. Franzmann revela que a linguagem é um terreno de batalha, controle e violência simbólica ao ilustrar situações de encontro mediadas pela tradução, silêncios, mal-entendidos e exclusões discursivas. Assim, a análise da obra mostra de que maneira as práticas de linguagem ajudam a manter as disparidades de gênero, classe, raça e colonialidade. A proposta é explorar *Bodies* (2017) através do prisma das políticas linguísticas. Ao longo do texto, as considerações de Xoán Lagares (2018) servirão como uma base orientadora, entendendo a política linguística de uma maneira glotopolítica. Isso implica considerá-la um conjunto de práticas sociais que regulam e orientam os usos da língua em diferentes situações, além da intervenção do Estado. Para enriquecer esse quadro teórico, será introduzida a ideia de comunidades imaginadas de Benedict Anderson (2008), que ajuda a compreender como as línguas fomentam laços identitários coletivos, e a noção de *mundos imaginados* de Arjun Appadurai (1990), que ilustra os movimentos transnacionais de pessoas, discursos e culturas na contemporaneidade global.

Em *Bodies* (2017), a linguagem se revela como mais do que um mero recurso dramático; ela atua como um verdadeiro instrumento de poder, estruturando as dinâmicas entre os personagens e evidenciando a faceta colonial da barriga de aluguel transnacional. Este é o ponto que se busca demonstrar. Ao observar as cenas entre Lakshmi, Dra. Sharma, Clem e Josh, busca-se evidenciar como a linguagem molda a agência, a visibilidade e a legitimidade dos indivíduos envolvidos. Em suma, argumenta-se que a obra de Franzmann não apenas revela as desigualdades que estão no cerne da economia global da reprodução, mas também ilustra como as políticas de linguagem servem como um fator adicional de exclusão e dominação.

## **A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO**

Em *Bodies* (2017), de Vivienne Franzmann, a linguagem se revela como um dos principais instrumentos de poder que sustentam a prática da barriga de aluguel transnacional. A língua, para além de um instrumento de comunicação, é também um fator de criação e manutenção de desigualdades, mediando o acesso ao discurso e à legitimidade de cada interveniente. O que Xoán Lagares (2018) chama de caráter glotopolítico da linguagem: uma prática social que se infiltra nas relações de classe, raça, gênero, colonialidade e, ao mesmo tempo, funciona como um mecanismo de controle estatal. Conforme afirma o autor:

A glotopolítica não se resume à intervenção de Estados nacionais sobre as línguas, seja por meio de sua oficialização ou normatização. É uma questão de analisar os discursos, as práticas e as ideologias linguísticas que se disseminam em vários contextos da vida social, definindo o que é aceitável dizer, quem está autorizado a falar, sob quais circunstâncias e quais são as consequências disso. A política linguística, nesse aspecto, é ampla e permeante, atravessando interações sociais assimétricas e legitimando hierarquias que se conectam a classe, gênero e raça. (Xoán Lagares, 2018, p. 25)

Um dos momentos mais significativos nesse sentido acontece quando Clem e Josh, o casal europeu que contrata os serviços de uma clínica indiana, falam pela primeira vez com Lakshmi, a barriga de aluguel, durante uma chamada de Skype. Lakshmi não fala inglês e precisa da Dra. Sharma para traduzir. Isso cria um descompasso estrutural: a barriga de aluguel não se relaciona diretamente com os clientes, e sim por meio de uma intermediadora que controla o fluxo de informações. Ao perguntar a Clem como é “carregar o filho de outra pessoa?” (Vivienne Franzmann 2017, p. 41), a tradução feita por Sharma é “como você se sente?”, uma frase completamente diferente. A mudança não é meramente técnica: ela transforma o alcance da pergunta e reduz as chances de Lakshmi expor sua perspectiva sobre a experiência. Nesse sentido, a mediação linguística funciona como um estrato que intensifica a posição subalterna da mulher pobre e racializada. Lakshmi acaba por responder: “Feliz em realizar sonhos” (Vivienne Franzmann 2017, p. 42).

A linguagem em *Bodies* (2017) evidencia como pode ser mobilizada para impedir o engajamento dos sujeitos considerados “colonizados”, não apenas dificultando, mas **inviabilizando a comunicação**. Nesse contexto, não se trata de uma falha de compreensão ocasional, mas de uma impossibilidade produzida pela ausência, ou pela negação, de mecanismos linguísticos que permitam a esses sujeitos acessar e responder à situação. Assim, os colonizados são colocados em uma posição em que não lhes é concedido o instrumental necessário para apreender a complexidade do que ocorre, nem para intervir discursivamente. Esse tipo de dinâmica é precisamente o que Xoán Lagares (2018) critica ao demonstrar que as políticas linguísticas não se limitam a decisões institucionais sobre o estatuto oficial das línguas, mas

se materializam nas interações cotidianas que definem quem pode falar, quem é ouvido e em que termos. No âmbito da peça, essa política linguística se corporifica na figura da Dra. Sharma, responsável por decidir o que é traduzido, e como, permitindo-se inclusive intervenções e omissões. O controle da tradução, portanto, está longe de ser neutro: trata-se de um exercício de poder profundamente hierarquizado, que regula não apenas a circulação da linguagem, mas a própria possibilidade de enunciação.

Embora ocupe um lugar de destaque na sociedade indiana, a Dra. Sharma também experimenta as dificuldades que as barreiras linguísticas impõem. Quando Josh, irritado com a nova lei que proíbe que estrangeiros contratem barrigas de aluguel, a critica dizendo "you stitched us up" (Vivienne Franzmann 2017, p. 82), ela não compreende a expressão idiomática. Esta expressão britânica sugere que alguém está sendo manipulado de uma maneira que o coloca em desvantagem em uma situação específica. A solicitação de explicações já deixa entrever uma fragilidade em relação ao inglês, língua de prestígio global e capital simbólico. Josh, um homem branco, coloca-se de forma condescendente ao explicar à médica indiana o que a frase significa, ao mesmo tempo em que insiste em acusá-la de ter decepcionado o casal. Nesse sentido, a linguagem funciona como um instrumento de humilhação e hierarquização, mesmo em um espaço onde, em tese, a Dra. Sharma iria ter poder.

Com a perspectiva glotopolítica apresentada por Lagares, é possível elucidar como, em *Bodies* (2017), a linguagem serve como um instrumento de controle social que vai além da simples tradução. Quando a Dra. Sharma tem controle sobre o que chega ou não a Lakshmi, e quando Josh a menospreza utilizando uma expressão idiomática que ela desconhece, a cena ilustra precisamente essa "circulação de discursos e ideologias linguísticas que determinam quem pode falar, em que condições e com quais efeitos" (Xoán Lagares, 2018, p. 25). Franzmann destaca a concretude da proposta teórica de Lagares: a língua como uma prática de poder, disseminada e ramificada, que naturaliza as hierarquias de classe, gênero e colonialismo. A peça evidencia a subalternização das mulheres ao retratar Lakshmi reduzida a frases feitas, "happy to make dreams come true" (Vivienne Franzmann 2017, p. 42), e desprovida de uma voz autônoma, o que ressalta como a agência linguística é retirada dessas mulheres, acentuando a disparidade entre aqueles que falam e aqueles que são falados.

Mostra, portanto, o poder da linguagem que vai além das fronteiras nacionais, se multiplicando em camadas do Norte ao Sul global,

mas também dentro do próprio contexto indiano, entre a classe média e mulheres em situação de pobreza. Quando Josh a confronta, a médica que usa as palavras para dominar Lakshmi também se sente dominada. Esse movimento ilustra como as desigualdades se cruzam: o inglês, enquanto língua privilegiada, impacta tanto a mulher pobre que não fala inglês quanto à profissional indiana que fala o idioma parcialmente, evidenciando como o poder linguístico se entrelaça com as hierarquias de raça, classe e gênero. Em outra cena, Lakshmi revela não conhecer as regras de etiqueta de uma reunião de negócios virtual. A Dra. fica irritada quando a paciente chega muito perto da tela do computador. Sharma. A médica chama Lakshmi em hindi, dizendo: “Vapis idhar aao [volte aqui]” (Vivienne Franzmann 2017, p. 42), e Clem e Josh não percebem que sua voz é de censura.

O episódio ilustra o uso da língua como uma ferramenta de controle sobre os corpos: o hindi funciona como um código de comando entre duas indianas, mas é empregado para manter Lakshmi em uma posição inferior e, ao mesmo tempo, preservar a reputação da clínica diante dos clientes estrangeiros. Nessa perspectiva, a tecnologia também atua como mediadora através da linguagem: o casal europeu define o que é visível e invisível, e a clínica estipula o que é dito e o que permanece em silêncio. Na peça a questão da linguagem transcende o campo da tradução. Ela também está relacionada à formação de identidade e laços familiares.

Em uma cena crucial, Clem canta em inglês para a filha que deseja imaginar ter, reforçando a conexão cultural e biológica que ele busca criar. Porém, a mesma canção é cantada em hindi, na voz de Lakshmi e sua futura filha, e em russo, em alusão à doadora de óvulos. Esse jogo de linguagem revela o caráter transnacional da criança, constituído por três línguas, três culturas e três áreas geográficas. Nesse sentido, podemos recorrer à noção de Mundos Imaginados de Arjun Appadurai (1990): a criança se apropria de fluxos culturais e biológicos que atravessam fronteiras, questionando noções homogêneas de identidade. Como afirma o autor:

A nova ordem mundial é moldada por diversos fluxos de pessoas, imagens, ideias e capital, que atravessam fronteiras nacionais e criam universos imaginários. Esses mundos não são simplesmente produtos da imaginação de cada um, mas arenas de negociação coletiva, onde identidades, aspirações e práticas sociais são continuamente recriadas. Nesse movimento, a cultura deixa de estar fixada em lugares determinados e passa a

se organizar em redes fluidas, capazes de transformar noções de pertencimento e de comunidade. (Arjun Appadurai, 1990, p. 296)

A pluralidade linguística se relaciona, também, com a noção de comunidade imaginada, de Benedict Anderson (2008), segundo a qual a coletividade se constrói pela circulação de símbolos e pela propagação de narrativas comuns. A língua, segundo ele é fundamental para a construção das identidades nacionais, pois permite imaginar essa ligação entre pessoas que, na verdade, nunca se conheceram. Dessa forma, conceber a nação como uma comunidade imaginada ajuda a entender que o pertencimento não se baseia em laços naturais, mas em construções simbólicas sustentadas pela linguagem. Como é exemplificado aqui:

A comunidade imaginada se diferencia de outros tipos de conexões, pois, mesmo que seus integrantes não se conheçam e nunca tenham notícias uns dos outros, a representação de sua união permanece viva na mente de cada um. Nesse sentido, o nacionalismo não precisa da vizinhança ou do contato direto, mas da posse conjunta de símbolos, línguas e histórias que criam o sentimento de pertencimento. É justamente esse caráter idealizado que confere à nação sua imensa força: ela se mostra como algo natural, quando, na verdade, é o resultado de processos históricos e culturais de criação. (Benedict Anderson, 2008, p. 32)

A filha de Clem é, ao mesmo tempo, membro da comunidade nacional britânica, onde irá crescer, da comunidade linguística indiana, que a concebeu, e da comunidade russa, que a forneceu biologicamente. Essa condição fragmentada demonstra de que maneira as comunidades atuais se organizam a partir de conexões imaginárias, mediadas pela linguagem, mas que não são nem estáveis nem exclusivas. A filha, na peça, encarna uma identidade composta e globalizada, marcada pela mercantilização dos corpos e pela circulação de línguas.

Nesse sentido, o conceito de comunidades imaginadas de Benedict Anderson (2008) é central: a pertença da criança a diversas comunidades é fruto de construções simbólicas e discursivas, em vez de uma conexão “natural” com uma única nação ou cultura. Ao mesmo tempo, a análise de Arjun Appadurai (1990) sobre mundos imaginados ilumina como esses fluxos linguísticos, culturais e biológicos atraves-

sam fronteiras, criando indivíduos que vivem múltiplas identidades simultaneamente. Dessa forma, a filha idealizada representa a lógica transnacional contemporânea, onde países, comunidades e culturas estão em permanente negociação, movimentação e reconfiguração.

Outra cena significativa ocorre quando *Boy*, o filho de Lakshmi, aparece e pergunta em hindi sobre sua irmã. Esse episódio foge do realismo e evidencia a conexão entre distintos tempos. Para Clem, a imagem dessa criança indiana na sua imaginação materna é perturbadora, pois sinaliza a existência de uma família real, silenciada pelo discurso clínico. A pergunta do menino, feita em hindi, é a interrupção de uma voz que o casal europeu não entende. A ausência de compreensão tem um viés político: Clem e Josh não conseguem integrar a singularidade de Lakshmi em sua narrativa familiar, pois não falam a mesma língua. A cena ilustra o que Xoán Lagares (2018) caracteriza como políticas de exclusão linguística: a incompreensão vai além da simples falta de tradução e se transforma em uma negação de reconhecimento, como ele exemplifica:

O silêncio que se impõe a certas vozes, quer pela falta de tradução, quer pela falta de atenção aos seus sentidos, é uma exclusão linguística. Não é uma neutralidade na comunicação, mas um mecanismo de poder que nega a plenos sujeitos de fala a certos grupos. A exclusão, nesse sentido, não se resume apenas à incapacidade de se expressar, mas também à recusa do outro em ouvir. (Xoan Lagares, 2018, p. 41)

Em diversos momentos da peça, Lakshmi aparece sem ter uma fala direta. As falas da Dra. são traduzidas, adaptadas ou até mesmo trocadas por Sharma ou pela *Daughter* nos devaneios de Clem. Quando expressa seus sentimentos, ela geralmente utiliza discursos convencionais do tipo "feliz por realizar sonhos" (Vivienne Franzmann 2017, p. 42), que refletem o marketing das clínicas de fertilidade na Índia. A verdadeira voz de Lakshmi aparece apenas de forma indireta, por meio de personagens brancos ou de classe privilegiada. Isso demonstra que mulheres racializadas nunca têm a chance de falar por si mesmas, sendo necessárias "traduções" para que suas vivências sejam validadas.

É aqui que a peça expõe uma contradição fundamental: Lakshmi é indispensável para a concepção, mas é marginalizada na comunicação. Sua linguagem não se acomoda no terreno do contrato, do amor

ou do reconhecimento. O único jeito de fazer valer o que você sente é transferindo para um personagem branco ou uma tradução interposta, como se suas próprias palavras não fossem legítimas o bastante. Isso ecoa as críticas feministas e pós-coloniais de que as mulheres do Sul Global são vistas como corpos produtivos, mas não como agentes de fala. Em outras palavras, *Bodies* (2017) ilustra como a linguagem não é um mero detalhe, mas sim um pilar central na economia do aluguel de barriga transnacional. O inglês, como língua global, é uma ferramenta de poder, mas também uma fonte de divisão que expõe desigualdades. Como destaca Xoán Lagares (2018),

Toda a política linguística é, igualmente, uma política de poder, pois traça os limites da legitimidade: determina quais línguas e quais modos de falar serão valorizados, quais ficarão em silêncio e sob quais circunstâncias os indivíduos poderão ser reconhecidos como participantes do espaço público. A linguagem, assim, não é simplesmente um veículo de comunicação, mas sim um instrumento de dominação simbólica que legitima e torna naturais as hierarquias sociais e raciais. (Xoán Lagares, 2018, p. 19).

O hindi, como língua local, é usado de forma disciplinadora, reforçando as hierarquias internas. A diversidade de línguas da filha ilustra tanto a reprodução transnacional quanto a mercantilização da vida em uma escala global.

*Bodies* (2017) ilustra como a linguagem se torna um espaço privilegiado para investigar as tensões que cercam a barriga de aluguel transnacional. A língua, ao mesmo tempo em que cerceia a expressão de Lakshmi e sua autonomia, expõe as relações de poder que atravessam classe, raça e gênero, tanto pela imposição do inglês como língua global quanto pelo uso disciplinador do hindi em contextos locais. A obra de Franzmann exemplifica o que Xoán Lagares (2018), Benedict Anderson (2008) e Arjun Appadurai (1990) apontam em suas reflexões: a língua opera como um instrumento de exclusão e inclusão, de silenciamento e de criação de mundos imaginários. Além de retratar as barreiras, as traduções tendenciosas e as desavenças políticas, a peça também evidencia a exploração econômica e corporal e a apropriação simbólica da voz das mulheres que estão à margem. Isso mostra que a disputa pela linguagem é, antes de tudo, uma disputa pelo reconhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivienne Franzmann desenvolve sua dramaturgia de maneira a deixar evidente que a linguagem é uma questão política: ela define quem tem o direito de falar, quem é considerado ouvinte e quais são as condições para isso. A peça ilustra as políticas linguísticas dentro do contexto glotopolítico proposto por Lagares, evidenciando como a língua é influenciada por relações de poder que vão além do Estado e se revelam no cotidiano de pessoas em situações de desigualdade. Ao evocar tanto Benedict Anderson quanto Arjun Appadurai, *Bodies* (2017) nos permite compreender como essas dinâmicas linguísticas se conectam à construção de identidades transnacionais e comunidades imaginadas. De forma resumida, a obra revela a camada colonial presente na prática da barriga de aluguel ao mostrar que a opressão não se limita apenas ao corpo da mulher subalterna, mas se estende também à sua voz.

Além disso, a análise sugere que a língua em *Bodies* (2017) não é meramente uma barreira, mas uma linha simbólica que define quem pertence e quem não pertence. Lakshmi só é legitimada quando sua voz é traduzida por brancos ou por pessoas de classe alta, como uma continuidade das práticas coloniais de silenciamento. Nessa mediação linguística, a subjetividade é deslocada para um lugar secundário, onde a voz do sujeito só é relevante quando atravessada pelos jogos de poder. Nesse sentido, Franzmann critica a exclusão linguística como uma forma de tornar as mulheres do Sul Global invisíveis.

Além disso, a peça, ao apresentar a personagem *Daughter* como um produto de diversas línguas, incluindo inglês, hindi e russo, materializa as ideias de Anderson e Appadurai sobre identidades imaginadas e mundos transnacionais. A criança não pertence a uma única comunidade nacional ou linguística, mas sim a diversos fluxos que transcendem fronteiras. Esse hibridismo não é isento de conotações; ele expõe a comercialização da existência, onde corpos e idiomas se tornam elementos de um mercado global de reprodução. Assim, a crítica de Franzmann à globalização como uma conexão entre desejo, capital e linguagem na formação de indivíduos é crucial.

*Bodies* (2017) nos convida a enxergar as políticas linguísticas não como ideias abstratas, mas como ações concretas que impactam vidas e destinos. O inglês global, o hindi local e o russo biológico não são meros sistemas de codificação distintos, mas sim instrumentos de poder que moldam o que é considerado visível, legítimo e o que é excluído. Com essa intersecção, Franzmann dá um contorno estético às

questões contemporâneas sobre linguagem, colonialidade e reprodução, sublinhando que a luta pelo direito de agência das mulheres subalternizadas é também uma luta pelo direito de se fazer ouvir. Dessa forma, a peça nos convida a pensar sobre a linguagem como um espaço de disputa política, onde não se trata apenas da comunicação, mas da própria capacidade de reconhecimento e de justiça.

## REFERÊNCIAS

**Benedict Anderson.** *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

**Arjun Appadurai.** "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy". *Theory, Culture & Society*, v. 7, n. 2-3, p. 295-310, 1990.

**Vivienne Franzmann.** *Bodies*. London: Faber & Faber, 2017.

**Xoán Lagares.** *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

## NEOLOGISMOS COMO MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DE “VERDADE” SOBRE AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Harriet Harry  
Sueli Maria Ramos da Silva

### INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram marcados por recordes sucessivos de aquecimento oceânico, conforme reportado pela Organização Meteorológica Mundial (OMM), fator que tem contribuído para a degradação dos ecossistemas marinhos, a perda de biodiversidade, a intensificação de eventos meteorológicos severos e a elevação do nível médio do mar. Essas transformações, afetam diretamente a produtividade pesqueira e a resiliência dos recifes de corais (Junqueira, 2024), comprometendo a sustentabilidade dos ecossistemas e a qualidade de vida das populações humanas, uma vez que, têm intensificado a frequência e a magnitude de eventos extremos, ocasionando impactos significativos em termos sociais, econômicos e ambientais. (IPCC, 2023)

Diante desse cenário, a criação, a promoção e a modernização de estratégias de prevenção e proteção contra os efeitos dos eventos climáticos constituem, atualmente, um grande desafio, com vista à redução dos prejuízos de ordem humana, social e material. Torna-se, portanto, fundamental investir em políticas públicas, ações educativas e práticas comunicacionais de educação ambiental articulada à educação linguística eficazes que contribuam para a mitigação desses impactos como é o caso da cartilha da igreja católica “casa comum: guardiões da criação”, encíclica *Laudato si*, guia “fé no clima” cartilha do ABC da COP.

As mudanças climáticas já produzem impactos significativos em diversas regiões do mundo, manifestando-se por meio de eventos extremos, como secas, cheias, inundações e deslizamentos de terra. Exemplos recentes incluem as queimadas descontroladas no Pantanal, no Brasil, bem como ciclones e inundações nas zonas costeiras de Moçambique. Nesse contexto, observa-se uma grande disparidade entre os países que mais emitem gases de efeito de estufa e aqueles que mais sofrem as suas consequências, o que contribui para o agravamento das desigualdades e da injustiça climática.

A Conferência das Partes (COP) surge como uma resposta internacional voltada à busca de soluções para os desafios climáticos, por meio de negociações multilaterais sobre o meio ambiente global. Nesse âmbito, são discutidos e estabelecidos diversos compromissos, incluindo a redução das emissões de gases responsáveis pelo aquecimento global (mitigação), o apoio a países e comunidades na adaptação às mudanças climáticas (adaptação), e a garantia de financiamento para nações em desenvolvimento, através de diferentes fundos associados à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC). Além disso, a COP promove o uso de energias limpas e soluções sustentáveis, a proteção das florestas e da biodiversidade, bem como o fortalecimento da justiça climática (Spielmann et al., 2025).

Nessa perspectiva, considera-se que a análise de textos que abordam a temática climática representa uma estratégia relevante para o aprimoramento das práticas discursivas relacionadas aos eventos climáticos, considerando os valores, as crenças e as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, favorecendo a construção de sentidos comprometidos com a sustentabilidade.

Quando se realiza uma leitura satisfatória de determinada manifestação linguística, diversos tipos de conhecimentos entram em interação, uma vez que a linguagem pressupõe a relação de manipulação entre interlocutores. Conforme destaca Fiorin (1989), a enunciação constitui um ato de produção do discurso, sendo uma instância pressuposta pelo enunciado, que é o seu produto. Durante o seu processo de realização, a enunciação deixa marcas no discurso, mesmo quando não se manifesta de forma explícita. Assim, a partir das instâncias da enunciação, o enunciador procura persuadir o enunciatário a aceitar a mensagem transmitida. Para isso, recorre a estratégias argumentativas que visam garantir a validação e a eficácia do discurso.

A linguagem possui um importante potencial de transformação social porque se dá em práticas sociais, por isso, lidar com ela requer conhecimentos prévios por parte dos interlocutores. Esses conhecimentos abrangem a metalinguagem, relacionada ao vocabulário, às regras e ao uso da língua, a competência textual que envolve a organização, a coerência e a progressão temática do texto, e os conhecimentos do mundo, que correspondem ao repertório sociocultural de quem produz e de quem interpreta o discurso, por conseguinte a materialização social da língua. Nesse sentido, José Luiz Fiorin (2008) resalta que o sentido não está apenas no texto, mas é construído na interação entre sujeitos, discurso e contexto.

Pretende-se, com este estudo, analisar os relatórios de 2003 e de 2021 do Painel Intergovernamental<sup>9</sup> sobre Mudanças Climáticas (IPCC)<sup>10</sup>.

## **Porque semântica do discurso: nos neologismos dos relatórios do IPCC**

De acordo com Michel Breal teórico fundador da semântica do discurso, citado por Fiorin (1989, p.11) a semântica estuda o “sentido das palavras com o objetivo de investigar as mudanças do sentido das palavras, afim de determinar os motivos que causam as alterações”. Considerando que a linguagem não é estática, mas se transforma ao longo do tempo e em diferentes contextos, assumindo formas diversas conforme os sujeitos que a utilizam, a comunicação ambiental deve ser capaz de traduzir essas variações.

Pelo modelo de análise discursiva de Greimas e Courtes (s.d.) organizam-se as estruturas discursivas, articulando valores, percursos narrativos e posições enunciativas, e assim influenciam a forma como os sujeitos percebem e interpretam os fenômenos, sendo possível compreender como os sentidos sobre o meio ambiente são organizados.

Assim, sendo, torna-se fundamental considerar os diferentes atores envolvidos, bem como as dimensões de tempo e espaço, de modo a construir modelos de abordagem que produzam sentido e promovam identificação junto ao público-alvo. Assim, a análise dos discursos sobre as mudanças climáticas possibilita compreender não apenas o que é dito, mas também como e por que determinados sentidos são produzidos, circulam socialmente e orientam práticas, atitudes e representações.

---

<sup>9</sup> O Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima, (IPCC) foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (ONU Meio Ambiente) e pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) com o objetivo de fornecer aos formuladores de políticas avaliações científicas regulares sobre a mudança do clima, suas implicações e possíveis riscos futuros, bem como para propor opções de adaptação e mitigação.

<sup>10</sup> Por meio de suas avaliações, o IPCC determina o estado do conhecimento sobre a mudança do clima, identifica temas de consenso na comunidade científica, e em quais áreas mais pesquisas são necessárias. Os relatórios resultantes da avaliação do IPCC constituem insumos fundamentais para as negociações internacionais que visam o enfrentamento da mudança do clima. (IPCC, s.p).

Nesse contexto, o relacionamento entre os interlocutores dos discursos sobre o meio ambiente despertou, o interesse em compreender as configurações atuais desse discurso, buscando analisar os neologismos relacionados às mudanças climáticas e seus efeitos. Visto que, os processos de formação e de informação sobre os eventos climáticos devem recorrer a uma linguagem acessível, capaz de estabelecer uma comunicação efetiva com seus interlocutores, a construção do sentido deve estar diretamente relacionada às estratégias argumentativas e à imagem que o enunciador projeta de si no discurso, o que implica a necessidade de adequação ao público-alvo Amossy (2005).

Neste sentido, faz-se necessária a incorporação de estratégias discursivas e consequentes efeitos de sentidos nas práticas discursivas de modo a potencializar a produção de sentido e engajamento do leitor. Tais estratégias participam da organização do percurso de significação, permitindo a construção de efeitos de sentido relacionados à urgência, à responsabilidade e à mobilização social. O uso de recursos como os neologismos contribui para nomear novas realidades, atualizar os discursos e favorecer a apreensão dos fenômenos climáticos na contemporaneidade, reforçando sua função formativa e transformadora.

Em fóruns internacionais, como a COP, os relatórios do IPCC configuram-se como recursos essenciais, pois fornecem informações científicas atualizadas que subsidiam a formulação de agendas e compromissos globais voltados à mitigação das mudanças climáticas. Por exemplo, os dados sobre emissões de gases de efeito estufa e os impactos projetados de diferentes cenários climáticos orientam as negociações sobre metas de redução de emissões (mitigação) e estratégias de adaptação. Além disso, as recomendações do IPCC auxiliam na definição de mecanismos de financiamento climático, promovendo apoio a países em desenvolvimento e comunidades mais vulneráveis, bem como na implementação de políticas para energias limpas, preservação de florestas e proteção da biodiversidade. Dessa forma, os relatórios do IPCC não apenas fornecem uma base científica sólida, mas também moldam decisões políticas, promovendo justiça climática e equidade global nas negociações internacionais.

Com foco no levantamento, registro e descrição dos neologismos identificados nesses documentos, este texto visa compreender as práticas discursivas como mecanismos de construção de verdade (verificação) no contexto das transformações climáticas.

Busca-se, assim, investigar de que modo a emergência de novos fenômenos ambientais e científicos influencia a renovação do léxico e a construção dos sentidos nos discursos institucionais sobre o clima.

Nesse sentido, o estudo procura responder às seguintes questões: Que neologismos são utilizados para orientar as escolhas lexicais relacionadas às mudanças climáticas? De que forma esses neologismos são produzidos, circulam socialmente e são (re)significados no contexto de uso das práticas discursivas?

Ao abordar essas questões, este estudo pretende trazer os processos de atualização linguística e discursiva no campo ambiental, evidenciando o papel da linguagem na mediação entre o conhecimento científico, as políticas públicas e a sociedade.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender os mecanismos subjacentes à criação lexical associada a eventos climáticos, contemplando desde a adequação dos termos às situações específicas até a polissemia que esses vocábulos podem apresentar. Para tanto, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, documental e exploratória, conforme definido por Gil (2002), com o objetivo de aprofundar a compreensão dos discursos produzidos e veiculados no contexto de mudanças climáticas.

A análise dos dados foi realizada com base na abordagem da semiótica discursiva da escola de Greimas, sob a perspectiva do percurso gerativo de sentido. A análise desenvolve-se nos seguintes planos, nível fundamental, organizando oposições semânticas abstratas, nível narrativo, no qual se configuram os papéis actanciais dos sujeitos envolvidos no discurso, e, por fim, a análise do nível discursivo em que se manifesta por meio de escolhas lexicais e figurativas que concretizam os valores abstratos em imagens socialmente compartilhadas e para complementar o plano axiológico que vise apreender diferentes aspectos do texto. Essa abordagem permite explorar as estruturas do sentido, observando a forma interna do texto.

Nesse contexto, a análise semiótica dos neologismos permitiu compreender como os sentidos sobre o clima são produzidos, negociados e institucionalizados. Ao investigar as estratégias enunciativas, as formações discursivas e os valores axiológicos mobilizados, torna-se possível evidenciar o papel da linguagem na constituição simbólica da crise ambiental.

A escolha dos relatórios do IPCC justifica-se pelo fato de constituírem uma referência na pesquisa climática, sendo descritos como uma “bíblia em pesquisa do clima” (IPCC, 2003, p. 2010). Por meio desses relatórios, foram estabelecidas as bases para a elaboração do

Protocolo de Quioto, em 1997, e servem como suporte para revistas científicas, jornais, materiais didáticos e outros meios de divulgação científica e não especializada.

Para garantir a eficácia da análise dos dados em questão, foi necessário definir e isolar uma série de neologismos, resumindo-os em uma tabela. Esses neologismos foram coletados manualmente a partir da leitura dos relatórios do IPCC de 2003 e 2021 e escolhidos aleatoriamente, seguindo o critério de análise do percurso gerativo de sentidos da teoria semiótica do discurso e com base em contribuições de autores como Greimas e Courtés (s.d.) e Amossy (2005).

## **A CRIAÇÃO LEXICAL NO ÂMBITO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS**

A criação lexical relacionada às mudanças e aos efeitos climáticos insere-se no processo de semiotização do mundo, por meio do qual experiências sensíveis e acontecimentos naturais são transformados em objetos de discurso. Ao serem incorporados aos textos científicos, midiáticos, institucionais e educativos, os neologismos passam a integrar o universo semântico dos sujeitos, orientando suas formas de perceber, interpretar e avaliar os riscos ambientais.

No âmbito da semiótica discursiva, a linguagem é compreendida como um sistema de produção de sentidos que articula dimensões cognitivas, sociais e ideológicas em práticas discursivas e não-discursivas. Nesse quadro teórico, os neologismos associados às mudanças climáticas não se limitam à função de nomeação de novos fenômenos, mas participam ativamente da construção discursiva dos fenômenos.

A semiótica como área de saber, segundo Greimás e Courtés (s.d) é uma teoria da significação que se preocupa em apreender, produzir sentidos e tem no texto o seu objeto de estudo, que está assente na organização linguística ou discursiva e as relações com a história e sociedade, com o propósito de explicar os mecanismos e procedimentos de construção de sentidos no texto. (Barros, 2010, p. 187-188). Logo:

os processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos cujas realizações vão dos simples estereótipos sociais até as programações de forma algorítmica são as práticas semióticas analisadas como programas narrativos. (Greimás e Courtés, s.d, p. 409-410).

Dessa forma, o programa narrativo permite a compreensão dos efeitos produzidos pelo texto. Sob a perspectiva do percurso gerativo de sentido, os neologismos atuam como categorias estruturantes que são atualizadas no nível narrativo, no qual se configuram os papéis actanciais dos sujeitos envolvidos no discurso climático, tais como governos, comunidades, instituições e cidadãos, posicionados como responsáveis, vítimas ou agentes de transformação.

No nível discursivo, especificamente na categoria semântica, os neologismos manifestam-se por meio de escolhas lexicais e figurativas que concretizam os valores abstratos em imagens socialmente compartilhadas, como “anomalias de chuva”, “extremos de calor” ou “fluxos de verão”. Essas expressões funcionam como figuras discursivas que condensam sentidos complexos e mobilizam afetos, crenças e posicionamentos ideológicos.

Além disso, a recorrência desses neologismos nos enunciados contribui para a estabilização de determinados regimes de sentido, favorecendo a naturalização de interpretações específicas sobre as mudanças climáticas. Desse modo, o léxico climático participa da construção de efeitos de verdade, legitimando discursos científicos, políticos ou institucionais e orientando práticas sociais.

Dessa forma, linguagem, cultura e sociedade revelam-se dimensões indissociáveis, uma vez que se articulam por meio de normas e buscam promover a compreensão do mundo e de seus fenômenos. A reflexão sobre esses eixos constitui um desafio teórico, pois a tentativa de explicar os hábitos e costumes humanos remonta às origens do pensamento científico.

Essa perspectiva teórica articula-se diretamente com a cultura e cosmovisão do mundo, uma vez que é por meio dela que a linguagem se manifesta no ambiente físico e social. Nesse processo, a categorização lexical orienta-se pelas normas da língua dos falantes, refletindo suas experiências, valores e práticas socioculturais.

No entanto, por meio da criatividade lexical, uma comunidade elabora sua linguagem, fazendo emergir neologismos a partir do acréscimo, da junção ou da reorganização de palavras e expressões em contextos nos quais normalmente não ocorreriam. Esses processos possibilitam o surgimento de novos signos e significados, cujas denotações se diferenciam das formas originais, contribuindo para a constituição de um léxico simples ou complexo e para a produção de novos sentidos. (Biderman, 1998).

De acordo com a autora citada acima, quanto maior for a necessidade de distinção de determinados fenômenos, maior será a probabilidade de surgirem termos específicos na língua. Trata-se de um processo comum às línguas naturais, pois integra os mecanismos de produção de sentido das comunidades de falantes.

## **NEOLOGISMOS COMO MECANISMO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA**

Esta sessão analisa os neologismos associados as mudanças climáticas com base no percurso gerativo de sentido da semiótica discursiva. Os dados foram retirados em dois relatórios do IPCC de 2003 e 2021 respectivamente, e analisados nos três níveis de percurso gerativo de sentido com ênfase no nível discursivo.

Ao analisar o sumário do relatório de formuladores de políticas do IPCC 2003 e 2021, que versam sobre mudanças climáticas, como pressuposto para leitura e interpretação dos discursos sobre eventos climáticos, pretende-se compreender como os valores e as representações sobre as mudanças climáticas são construídos.

No âmbito da semiótica discursiva, as unidades lexicais não se limitam a uma função denominativa, mas participam ativamente da construção de sentidos no interior dos discursos. Nesse quadro teórico, os neologismos associados às mudanças climáticas constituem formas de semiotização da realidade, permitindo transformar fenômenos naturais em objetos de significação.

### **Anomalias de chuva**

Sob a perspectiva do percurso gerativo de sentido, a unidade lexical “anomalias de chuva” organiza-se no nível fundamental em torno da oposição semântica relacionada a regularidade e irregularidade de chuvas, previsibilidade e imprevisibilidade de chuvas, ao equilíbrio e desequilíbrio do regime natural das chuvas. Essas categorias estruturantes são posteriormente atualizadas no nível narrativo, no qual se configuram os papéis actanciais dos sujeitos envolvidos no discurso climático, tais como governos, comunidades, instituições e cidadãos, posicionados como responsáveis, vítimas ou agentes de transformação. Como afirma Greimas e Courtes (s.d.), é nesse nível que se

organizam as estruturas elementares do sentido, responsáveis por sustentar as significações discursivas.

Ainda no nível narrativo, tais categorias são atualizadas por meio de programas narrativos que configuram sujeitos, objetos de valor e antissujeitos. A humanidade figura como um sujeito em busca da estabilidade climática (objeto de valor), enquanto os fenômenos extremos assumem o papel de antissujeitos que instauram a ruptura do equilíbrio. Conforme destaca Bertrand (2003), o nível narrativo permite compreender como os valores se encarnam em conflitos e trajetórias, estruturando a lógica interna do discurso.

No nível discursivo, os neologismos manifestam-se por meio de escolhas lexicais e figurativas que concretizam valores abstratos em imagens socialmente compartilhadas, desta forma a expressão materializa o fenômeno abstrato da mudança climática em uma figura concreta e mensurável, produzindo efeito de cientificidade e assim, legitima o discurso científico.

### **Extremos de calor**

Em relação ao nível fundamental encontramos como oposição semântica o equilíbrio e desequilíbrio térmico, a vulnerabilidade e a segurança térmica. No nível narrativo encontramos o ser humano exposto e vulnerável ao calor. No nível discursivo a expressão constrói um efeito de urgência pois o léxico “extremo” atua como intensificador modal que procura dar ênfase ao discurso e intensificar a dimensão patêmica do discurso, mobilizando afetos como medo e urgência e dessa forma engajar o público e criar efeitos de verdade e credibilidade ao discurso. Nessa perspectiva, conforme argumenta Barros (2005), o discurso é o espaço em que se articulam sujeito, ideologia e historicidade, sendo a escolha lexical um dos mecanismos fundamentais de produção de efeitos de sentido. Assim a escolha do discurso não foi aleatória, mas sim, visava persuadir o público-alvo de forma a criar engajamento a causa climática.

### **Fluxos de verão**

Neste discurso verifica-se a oposição semântica entre estabilidade atmosférica e instabilidade atmosférica, temperatura elevada e temperaturas baixas o que vai permitir a transformação climática. No

entanto, por meio de valores axiológicos disfóricos o discurso apresenta valor subjetivo dificultando o entendimento do enunciado.

Para além de sua função denominativa, os neologismos no campo ambiental podem assumir uma função persuasiva e mobilizadora. Em vez de privilegiar exclusivamente léxicos associados ao medo, ao colapso ou à catástrofe como frequentemente ocorre em discursos alarmistas.

Assim, tona-se relevante priorizar formas lexicais que favoreçam o engajamento social e a responsabilização coletiva, como léxicos que evocam cooperação, cuidado, sustentabilidade e transformação podem atuar como estratégias discursivas capazes de estimular práticas mais conscientes em relação ao ambiente.

### **Precipitação extrema**

A oposição semântica está relacionada a equilíbrio hídrico e excesso hídrico, controle e descontrole da precipitação. Mais uma vez o léxico “extrema” atua como operador intensificador disfórico dando ênfase ao discurso e, dessa forma, configura uma narrativa de risco e vulnerabilidade. Sob a perspectiva da semiótica discursiva, especialmente, no âmbito semântico, as escolhas lexicais participam da construção da orientação argumentativa do texto. Assim, os neologismos funcionam como elementos que orientam a interpretação do enunciatário, contribuindo para a formação de determinadas representações sociais sobre a crise climática. Quando associados a valores alarmistas como “precipitação extrema”, esse léxico pode reforçar uma retórica de medo, desincentivando o sujeito a perceber-se como parte ativa na proteção do meio ambiente. Em termos discursivos o texto constrói efeito de objetividade científica e mensuração técnica cujo valor axiológico está associado a catástrofe e destruição.

### **Conteúdo calórico**

A oposição semântica gira em torno de equilíbrio energético e desequilíbrio energético, estabilidade e aquecimento. Por meio do discurso, o neologismo sugere mensurabilidade científica. O nível narrativo reflete o processo de monitoramento científico sobre o aquecimento global. Por sua vez, o nível discursivo produz forte efeito de cientificidade, objetividade e autoridade epistêmica.

No mundo contemporâneo, marcado pela intensificação dos debates sobre a crise ambiental, os neologismos podem desempenhar

um papel central na construção das percepções sociais acerca das mudanças climáticas. Nesse contexto, os neologismos emergem como recursos discursivos relevantes, pois permitem nomear fenômenos recentes, experiências inéditas e novas formas de relação entre sociedade e natureza. Ao criar ou difundir novos léxicos, o discurso ambiental não apenas descreve a realidade, mas também contribui para moldar modos de pensar e agir diante dos desafios ecológicos.

Esses neologismos funcionam como figuras discursivas que semiotizam a crise climática, operando como marcadores de ruptura do equilíbrio natural, como operadores axiológicos disfóricos, associados ao risco, como instrumentos de legitimação do discurso científico, e mecanismos de construção da narrativa da crise climática, como se pode observar no resumo que se segue.

**Tabela 1. Resumo dos neologismos analisados**

| <b>Neologismo</b>    | <b>Oposição semântica</b>    | <b>Valor axiológico</b> | <b>Função discursiva</b> |
|----------------------|------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| anomalias de chuvas  | normalidade x irregularidade | disfórico               | ruptura climática        |
| extremos de calor    | equilíbrio x excesso         | disfórico               | dramatização             |
| fluxos de verão      | estabilidade x instabilidade | neutro e disfórico      | tecnicidade científica   |
| precipitação extrema | controle x descontrole       | disfórico               | risco climático          |
| conteúdo calórico    | equilíbrio x desequilíbrio   | neutro e disfórico      | autoridade científica    |

Fonte: Autoria nossa

Os relatórios analisados constroem um discurso sobre as mudanças climáticas marcado pelo uso recorrente de neologismos que ativam isotopias semânticas relacionadas ao medo, à urgência e à catástrofe. Expressões que enfatizam a dimensão “extrema”, “anômala” ou “crítica” dos fenômenos climáticos contribuem para a configuração de um quadro discursivo predominantemente disfórico, no qual a crise ambiental é representada como ameaça iminente e de grande magnitude.

À luz da teoria da argumentação no discurso desenvolvida por Amossy (2005), essa estratégia não deve ser compreendida apenas como escolha lexical, mas como orientação argumentativa inscrita no próprio tecido do discurso. Para essa autora, todo discurso comporta

uma dimensão argumentativa, mesmo quando não explicitamente persuasiva, pois organiza os enunciados de modo a orientar o destinatário para determinada interpretação da realidade.

Nesse sentido, os neologismos climáticos operam como marcadores argumentativos que mobilizam o enunciatário, isto é, pela dimensão emocional do discurso recorrendo a neologismos que produzem efeitos de sentido associados à urgência, à responsabilidade e à mobilização social.

Segundo Discini (2004) o estilo pode ser compreendido como a “recorrência do que é dito, circunscrita a um fato formal, que supõe a constância de uma estrutura”, então, a noção de *ethos* dialogando com o outro vai ditar o estilo de um discurso. A partir disso, torna-se evidente que o *ethos* nos textos analisados é modulado por uma retórica que constrói efeitos de sentido relacionados à urgência, à responsabilidade e à mobilização social.

Ao intensificar semanticamente os fenômenos ambientais, essas escolhas lexicais procuram suscitar sentimentos de medo, inquietação e urgência, com o objetivo de favorecer a adesão do destinatário à tese implícita da gravidade da crise climática. Trata-se de uma estratégia de amplificação axiológica que reforça a necessidade de ação imediata.

Paralelamente, constrói-se um *ethos* científico, fundamentado na racionalidade e na autoridade epistêmica. Termos técnicos e neológicos conferem ao enunciador uma imagem de competência e legitimidade, fortalecendo a credibilidade do discurso. Assim, a combinação entre *ethos* (autoridade) e *pathos* (emoção) constitui um mecanismo central de persuasão no discurso climático. (Discini, 2004, Amossy, 2005)

Entretanto, conforme a própria lógica argumentativa sugere, o recurso excessivo ao medo pode produzir efeitos paradoxais. A intensificação contínua de valores disfóricos pode levar à saturação emocional do destinatário, gerando resistência, distanciamento ou sentimento de impotência diante da magnitude da ameaça apresentada. Nesse caso, a estratégia argumentativa baseada predominantemente no *pathos* do pânico pode comprometer a eficácia comunicativa pretendida.

Desse modo, a eficácia dos neologismos no discurso sobre as mudanças climáticas revela-se contingente e parcialmente dependente do equilíbrio entre dramatização e racionalidade. Se, por um lado, tais escolhas lexicais favorecem a construção de uma consciência de urgência, por outro, podem conduzir à neutralização do impacto persuasivo, substituindo o engajamento ambiental por uma receção marcada pela ansiedade ou pela resignação.

Assim, à luz da abordagem de Amossy (2005), os neologismos climáticos configuram-se como dispositivos argumentativos nas práticas discursivas e não discursivas que não apenas nomeiam a realidade, mas orientam a adesão do enunciatário, construindo uma determinada visão da crise ambiental e modelando os efeitos de sentido produzidos no espaço público.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente capítulo pretendia analisar, de forma sucinta, o neologismo nos relatórios do IPCC de 2003 e 2021. Para tanto, detivemo-nos em identifica-los nos referidos textos, e posterior análise e interpretação dos mesmos. Portanto, foi possível perceber que as mudanças que ocorrem na língua refletem a necessidade de se manter distintos os saberes que se devem manter e as que devem mudar.

A recorrência desses neologismos nos enunciados contribui para a estabilização de determinados regimes de sentido, favorecendo a naturalização de interpretações específicas sobre as mudanças climáticas. Desse modo, o léxico climático participa da construção de efeitos de verdade, legitimando discursos científicos, políticos e institucionais e orientando práticas sociais.

Nesse contexto, a análise semiótica dos neologismos permite compreender como os sentidos sobre o clima são produzidos, negociados e institucionalizados nos diferentes gêneros discursivos. Ao investigar as estratégias enunciativas, as formações discursivas e os valores axiológicos mobilizados, torna-se possível evidenciar o papel da linguagem na constituição simbólica da crise ambiental.

Os neologismos participam da construção de um regime de verdade, ao reiterarem determinadas representações da crise climática. A recorrência dessas expressões nos textos científicos, midiáticos e institucionais contribui para a estabilização de sentidos e para a naturalização de uma leitura específica da realidade ambiental. Assim, o léxico climático não apenas descreve fenômenos, mas organiza uma visão de mundo, inscrevendo valores e posicionamentos ideológicos no tecido discursivo.

Desse modo, à luz da semiótica discursiva, os neologismos analisados configuram-se como dispositivos lexicais usados para representar os sentidos que articulam estrutura semântica profunda, organização narrativa e materialização discursiva. Eles evidenciam como a lin-

guagem participa da produção simbólica da crise climática, estruturando representações sociais e orientando formas de interpretação e posicionamento diante dos desafios ambientais contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tradução de Editora Contexto São Paulo: Contexto, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Introdução à linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: II – princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo: EDUSC, 2003.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura** / Norma Discini. 2. ed. — São Paulo: Contexto, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística: princípios de análise**. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 197-218, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et. al. São Paulo: Cultrix, s.d.

SPIELMANN, Ana et al. **Cartilha informativa: entendendo a COP30 no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2025.

IPCC. Sumário para formuladores de políticas. In: **Mudança do clima 2021: a base da ciência física**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

IPCC. Impacto das modificações da mudança climática: síntese do terceiro relatório do IPCC. In: **Clima e recursos hídricos**. Brasília: Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2003.

IPCC. História do IPCC. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/about/history/>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2026.

IPCC. **Climate Change 2023: Synthesis Report. Summary for Policymakers**. Geneva: Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023. Disponível em : Relatório de Síntese AR6: Mudanças Climáticas 2023 Acesso em: 29 mar. 2026.

JUNQUEIRA, Patrícia. **OMM: 2024 quebra recordes climáticos e acende alerta, mostra ONU**. UOL, São Paulo, 18 mar. 2025. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2025/03/18/estado-do-clima-global-2024.htm>. Acesso em: 29 mar. 2

## A NEUTRALIDADE DA/NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DE CONCEITOS LINGUÍSTICOS DO CHATGPT

Fernanda Victória Cruz Adegas  
Diogo Burlamaqui

### PARA INÍCIO DE PAPO

Imagine ter algo que, em passos de *prompt*, pode ser compreendido como um comando, responde a qualquer solicitação e o mais próximo possível do perfil de quem solicitou. Se fôssemos pensar nisso há alguns anos, pareceria algo presente apenas em filmes de ficção científica, contudo, em 2022, a partir do surgimento do *Chat Generative Pre-trained Transformer* – ChatGPT, isso tomou forma. Junto a ele, vieram outras tecnologias baseadas em inteligência artificial generativa com a proposta de serem um assistente personalizado e automatizado que atende a múltiplas requisições do usuário em formato de textos verbais e/ou multimodais. Todavia, em meio a essa tecnologia, há também pontos que carecem de atenção, sobretudo nos resultados gerados, os quais nem sempre são verdadeiros e livres de problemas de cunho ideológico, que podem ter impactos em diversos grupos e instituições sociais, como a educação.

Assim sendo, neste capítulo, objetivamos, de maneira geral, apresentar o ponto de vista do ChatGPT para conceitos linguísticos relacionados à neutralidade da linguagem. De forma específica, visamos a problematizar os resultados devolvidos pela tecnologia e, com isso, estabelecer pontes com as implicações para o ensino de línguas. Assim, esta pesquisa é desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (Paiva, 2019), de cunho interpretativista (Moita-Lopes, 1994) e documental (Cellard, 2012), bem como por meio de uma perspectiva netnográfica (Kozinets, 2014). Como arcabouço teórico, utilizamos autores relacionados às políticas e ideologias linguísticas (Spolsky, 2009; 2021), à neutralidade da linguagem (Burlamaqui, 2026) e aos usos da língua (Bagno, 2000; 2015; 2017). Além disso, baseamo-nos em estudos sobre a inteligência artificial (IA) e acerca do ChatGPT (Adegas, 2026; Boa Sorte, 2024; Russel; Norvig, 2021; Santaella, 2024 etc.).

Diante do exposto, este trabalho organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos a introdução, com a contextualização geral da pesquisa. Em seguida, discutimos aspectos relacionados à neutralidade da linguagem, articulando-os às políticas e ideologias linguísticas. Posteriormente, abordamos questões relativas à inteligência artificial e ao ChatGPT. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada e analisamos os resultados obtidos. Por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos o referencial teórico.

Como resultados, apontamos que as respostas do ChatGPT se baseiam no senso comum ao mencionar que a neutralidade da linguagem estaria relacionada a fatores como o apagamento do sotaque ou de marcas pessoais, atributos que sabemos serem relevantes para qualquer falante. Além disso, observamos que, para o ChatGPT, a neutralidade também está imbricada com o uso da norma padrão presente em meios televisivos, considerados como os modelos a serem seguidos, uma vez que apagam sinais que poderiam, de certo modo, “deturpar” a língua. Portanto, chamamos a atenção para os possíveis efeitos que tais informações podem produzir entre os usuários, especialmente estudantes e professores com menor familiaridade com essa tecnologia, ao replicarem conteúdos que não são plenamente fidedignos. Esse movimento pode contribuir para a circulação de equívocos, para o enfraquecimento dos conhecimentos e para a naturalização de informações imprecisas no contexto educacional. Logo, torna-se fundamental promover o uso crítico e responsável dessas ferramentas. A seguir, discutimos pontos sobre a neutralidade da linguagem e acerca das ideologias e políticas linguísticas.

### **“Neutro” para quem? Políticas linguísticas, variação e ideologia da neutralidade**

O debate sobre neutralidade linguística não é novo, mas ganhou contornos inéditos com a expansão dos sistemas digitais de comunicação e, mais recentemente, com a consolidação dos modelos de linguagem baseados em inteligência artificial. Antes, porém, de apresentar e interrogar esses novos conceitos, precisamos construir o arcabouço conceitual que permita fazê-lo com rigor. Este diálogo propõe exatamente isso: apresentar e articular três eixos teóricos fundamentais – as políticas linguísticas, a variação e a norma, e a noção de neutralidade como construção ideológica – que servirão de base para as reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo.

Ancoramos o primeiro eixo na teoria de políticas linguísticas proposta por Spolsky (2009; 2021). Organizada em torno de três componentes interdependentes – as práticas linguísticas (aquilo que os falantes efetivamente fazem com a língua), as crenças e as ideologias linguísticas (o que pensam e valorizam sobre a língua) e a gestão linguística (intervenções explícitas ou implícitas sobre o uso da língua) –, essa perspectiva permite-nos compreender que toda e qualquer instância de uso da língua está inserida em um campo de forças normativas e valorativas. Em outras palavras, não há prática linguística fora de um regime de crenças; não há crença que não produza, em alguma medida, efeitos de gestão. O tripé proposto por Spolsky (2009; 2021) é, nesse sentido, uma ferramenta analítica de grande alcance, na medida em que articula o micro – as escolhas individuais de cada falante – ao macro – as políticas institucionais e os sistemas de valor que as orientam.

O segundo eixo diz respeito à variação linguística e à construção social da norma. A Sociolinguística, desde Labov (2008), demonstrou de forma sistemática que a variação não deve ser considerada como ruído ou desvio, mas parte constitutiva da língua. Logo, o problema não está na variação em si, mas no modo como as sociedades a hierarquizam. No Brasil, essa operação foi (e vem sendo) amplamente documentada por Bagno (2015; 2017), que demonstra como o mito do “português correto” encobre uma posição ideológica precisa: o que se apresenta como norma universal é, na prática, a variedade das classes média e alta urbanas escolarizadas, concentradas nos grandes centros de poder econômico e cultural do país.

O terceiro eixo – e o mais relevante para o propósito deste capítulo – é o da neutralidade como construção ideológica. Quando tratamos de ideologia linguística, estamos nos referindo ao entrelaçamento entre linguagem, seres humanos e vida social, isto é, ao modo como crenças sobre a língua organizam e refletem relações de poder e pertencimento (Woolard, 1998). Não se trata de meras opiniões individuais, mas de estruturas que determinam quais variedades têm prestígio, quais falantes são percebidos como competentes e quais usos da língua são considerados legítimos (Bagno, 2017).

Dentro desse mesmo contexto, Woolard (2005) identificou o que chamou de “ideologia do anonimato”: a crença de que certas variedades linguísticas (da língua padrão, no caso) transcendem qualquer origem social ou regional específica, apresentando-se como universalmente acessíveis e, portanto, neutras. Essa ideologia opera por apagamento – apaga a origem, a marca e a escolha – e é exatamente esse apagamento que produz o efeito de neutralidade. A variedade que “não

pertence a ninguém” é, paradoxalmente, aquela que pertence às classes que já citamos e às instituições de maior prestígio: a escola, a mídia e o Estado.

O conjunto dos conceitos discutidos até aqui aponta para uma conclusão inevitável: a neutralidade linguística não é uma propriedade da língua, mas um efeito produzido por relações de poder que se naturalizam a ponto de se tornarem invisíveis. Quando uma variedade deixa de ser percebida como escolha e passa a ser percebida como evidência, é porque a ideologia cumpriu seu trabalho com êxito. Identificar este trabalho em novos contextos – como os sistemas de inteligência artificial – exige, no entanto, um passo anterior: compreender como esses sistemas funcionam, de que forma processam e produzem linguagem e em que momento as hierarquias aqui discutidas se inscrevem em sua arquitetura. É a isso que a seção seguinte se dedica.

### **Por trás do funcionamento do ChatGPT**

Pontuamos, inicialmente, que o ChatGPT é um modelo de linguagem manifestado em um *chatbot*, pertencente à família da Inteligência Artificial Generativa (IAG), um tipo de IA, desenvolvido em 2022 pela empresa norte-americana *OpenAI*. A IAG, por sua vez, é um ramo da inteligência artificial que, diferentemente da IA preditiva e da IA classificatória<sup>11</sup>, gera conteúdos novos a partir do que foi requisitado pelo usuário sem se limitar apenas às informações já presentes em sua base de dados (Russel; Norvig, 2021). Ou seja, por meio de *prompts*, um usuário pode solicitar um resultado em formato de texto verbal e/ou multimodal que transparece ser novo e original. Prova disso são os textos gerados pelos modelos de linguagem, como o ChatGPT, que, para muitas pessoas, soam como produções autorais de seres humanos.

Por conseguinte, citamos que o ChatGPT, desde seu surgimento, é considerado como uma das tecnologias mais famosas e utilizadas por usuários do mundo todo. A esse respeito, Santaella (2024) menciona que, em apenas dois meses desde seu lançamento, em novembro de 2022, ele obteve mais de 100 milhões de usuários, um número nunca

---

<sup>11</sup> Sobre essas tecnologias, mencionamos, com base em Russel e Norvig (2021), que a IA preditiva realiza previsões a partir dos dados disponíveis em seu banco de dados, aprendendo com informações previamente armazenadas. Já a IA classificatória classifica fenômenos com base em rotulações previamente estabelecidas, ou seja, não produz novos conteúdos, mas organiza e categoriza informações existentes.

antes visto na história tecnológica, fato que impulsionou dúvidas, receios e empolgação sobre seu uso em distintos ambientes, como é o caso dos ligados à educação. Boa Sorte (2024) explica que a possibilidade de solicitar respostas manifestadas em textos verbais e/ou multimodais, as quais são devolvidas em poucos segundos e com um grau considerável de personalização, é uma das razões para a proliferação dessa tecnologia, dado que antes, com o buscador da empresa Google, por exemplo, não era possível ter respostas tão personalizadas e automatizadas.

No entanto, há questões éticas acerca do ChatGPT e da IAG, de modo geral, que são colocadas sobre a mesa. Como exemplo, destacamos “a geração de imagens que reproduzem padrões estereotipados, a representação de uma “mulher bonita” como branca, loira, magra e de cabelos lisos” (Adegas, 2026, p. 63). Ou seja, “do ponto de vista cultural, elas (IAGs) carregam consigo preconceitos e estereótipos originados do Norte Global, que frequentemente são impostos sobre o Sul Global, refletindo desigualdades históricas e sociais” (Adegas, 2026, p. 63). Além desses exemplos, há também a propagação de informações que nem sempre são verdadeiras – o caso das *fake news* –, o incentivo a práticas que podem causar danos ao corpo, como a automedicação, ou ainda a disseminação de conteúdos nocivos a áreas sensíveis da sociedade, como a economia e a democracia. Portanto, embora o ChatGPT e as IAGs, de forma geral, tenham recursos benéficos – como o auxílio em tarefas mecanizadas – há também pontos que carecem de atenção e criticidade, por parte do usuário, visando a um uso consciente e crítico da tecnologia.

A respeito do funcionamento interno do ChatGPT, salientamos que “ele se alicerça na aprendizagem profunda que utiliza redes neurais artificiais as quais imitam o funcionamento do cérebro humano” (Adegas, 2026, p. 65). Nesse sentido, ele integra as chamadas tecnologias de *Processamento de Linguagem Natural*, que lidam com enormes bancos de dados. A diferença do ChatGPT é que ele não se restringe apenas às informações de seu banco, uma vez que aprende com as interações dos usuários (Russel; Norvig, 2021), algo previsto, inclusive, nos Termos de Uso da ferramenta (OpenAI, 2026). Ademais, elencamos que o ChatGPT integra um tipo de IA chamada de “conexi-onista”, visto que a aprendizagem não ocorre somente com dados produzidos por seres humanos, mas sim por meio de uma abstração de dados empíricos treinados a partir de cálculos estatísticos com trilhões (na versão mais recente do ChatGPT) de parâmetros (Buzato; Leite, 2024). Outra questão a ser salientada é que os *outputs* (resultados)

do ChatGPT são fornecidos com base em inserções dos usuários, os quais “não foram remunerados, nem tiveram seus direitos autorais reconhecidos” (Adegas, 2026, p. 66), ou seja, o ChatGPT possui pontos que necessitam de maiores reflexões.

Diante do exposto, mencionamos que o ChatGPT também opera a partir de uma técnica chamada *Reinforcement Learning from Human Feedback* (aprendizagem por reforço a partir do *feedback* humano). Essa técnica nada mais é do que uma revisão feita por trabalhadores humanos dos *outputs* gerados pela tecnologia, a fim de humanizar os resultados, torná-los mais próximos das pessoas e, conseqüentemente, mais comercializáveis (Buzato; Leite, 2024). Além disso, há o procedimento *hidden states* (estudos velados). Em relação a este, pontuamos que ele é como uma memória artificial que se ajusta a cada nova interação, fato que faz muitos usuários dizerem que parece que o Chat conhece o seu perfil. Com essa técnica, o ChatGPT faz previsões de qual palavra melhor se encaixa na sequência textual, buscando adequar os *outputs* ao perfil dos usuários. Sobre isso, destacamos que podem surgir implicações éticas e respostas que nem sempre são verdadeiras, tendo em vista que a ferramenta fará adequações visando a atingir a satisfação do usuário, não se importando tanto com a fidedignidade das respostas (Buzato; Leite, 2024). Portanto, avaliamos ser necessária uma educação para as mídias, não somente sobre as mídias em sentido técnico (Buckingham, 2019), a fim de promover os letramentos necessários para um uso crítico, ético e responsável da tecnologia.

A partir dos pontos elencados, mencionamos que o ChatGPT é uma tecnologia que dispõe de recursos e funcionalidades benéficas a uma gama de atividades, porém também há questões que devem ser consideradas por meio de um olhar crítico e reflexivo. O fato de ser uma ferramenta automatizada e personalizada, com versão gratuita e que não exige conhecimentos técnicos aprofundados para sua utilização, torna-a especialmente atraente para um grande número de usuários. No entanto, essa acessibilidade também pode facilitar a disseminação de conteúdos não verídicos, já que muitos usuários tendem a confiar na tecnologia sem questionar a veracidade das informações apresentadas. Logo, é preciso exercer agência crítica e reflexiva ao que é apresentado pelo ChatGPT e por outras IAGs. Tendo discutido pontos sobre o ChatGPT, seguimos para o tópico de metodologia.

## **Caminho metodológico**

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Paiva, 2019), de cunho interpretativista (Moita-Lopes, 1994) e documental (Cellard, 2012) e a partir de uma perspectiva netnográfica (Kozinets, 2014). Destacamos que, na abordagem qualitativa, a subjetividade e as experiências do pesquisador são pontos centrais nas pesquisas. Nesse sentido, salientamos que nossa posição, enquanto pesquisadoras/es e professoras/es de diferentes níveis de ensino, possui preponderância no olhar para os objetos de pesquisa. Além disso, consideramos que este trabalho possui cunho interpretativista, visto que, segundo Moita-Lopes (1994), os significados que são desenvolvidos pelo pesquisador durante sua trajetória e seu ponto de vista acerca dos fenômenos estudados possuem importância nas análises que serão construídas. Ou seja, a pesquisa e o pesquisador caminham em conjunto, sem se desvincularem um do outro.

Esta pesquisa também é de cunho documental, dado que, conforme escreve Cellard (2012), documento é tudo aquilo que pode ser registrado. Então, pelo fato de registrarmos nossas interações com o ChatGPT em arquivos no Google Drive, consideramos que esta pesquisa possui cunho documental. Por fim, destacamos também a perspectiva netnográfica, haja vista que, para Kozinets (2014), uma netnografia é uma pesquisa em que o pesquisador adentra em ambiente on-line, como as redes sociais, com o objetivo de gerar e coletar seus dados para compreender um determinado grupo/fenômeno. Entretanto, na época em que Kozinets (2014) escreveu sobre essa faceta metodológica, ele considerava as redes sociais e comunidades virtuais, ou seja, tecnologias, como o ChatGPT, ainda não integravam a netnografia, pois não haviam sido desenvolvidas. Diante disso, neste trabalho, avançamos o conceito de pesquisa netnográfica ao considerar a interação com instrumentos tecnológicos baseados em IAG, como é o ChatGPT, o qual é marcado por trocas on-line entre o usuário e a tecnologia.

A respeito da geração de dados, mencionamos que consideramos “gerar”, tendo em vista que nossos dados necessitam de interação com a tecnologia para serem gerados, isto é, necessitam da nossa intervenção – no caso a interação com o ChatGPT – para que sejam produzidos. Desse modo, a geração dos dados ocorreu em abril/2024, durante as aulas da disciplina “Variação e Mudança Linguística”, do programa de pós-graduação ao qual somos vinculados. Nessa ocasião, debatemos a respeito de conceitos relativos à linguagem neutra, assunto

que se desdobrou para a (não) existência de um português mais neutro do Brasil, bem como de um sotaque neutro. A partir de tal debate e considerando a proliferação de tecnologias de IAG, buscamos analisar como esses conceitos eram vistos pelo ChatGPT, uma vez que essa tecnologia, como mencionado anteriormente, é uma das mais famosas e utilizadas atualmente (Santaella, 2024). Assim, fizemos perguntas sobre o que seria neutralidade em termos de linguagem, qual seria o português mais neutro e claro do Brasil e o que seria um sotaque neutro. Cada uma das interações foi registrada em arquivo no Google Drive para posteriores análises.

Sobre a escolha pelo ChatGPT, mencionamos que: I) é uma ferramenta que apresenta versão gratuita; II) não exige conhecimentos técnicos aprofundados para sua utilização; III) em seus Termos de Uso (OpenAI, 2026), há a cedência dos resultados ao usuário que solicitou e IV) como citado, é uma das tecnologias de IAG mais famosas e utilizadas da atualidade. Em relação ao uso dos dados, ressaltamos que nos baseamos na Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que explicita normas sobre pesquisas em Ciências Humanas. Nela, há a menção de que não precisa ser submetida ao Comitê de Ética (CEP) “pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual” (Brasil, 2016, p. 1-2). Assim, como nossos dados não possuem tal identificação e são de posse do usuário que os solicitou, consideramos que esta pesquisa ficou dispensada de autorização do CEP para sua execução. Após apresentação da metodologia, seguimos para as análises.

## **Trilha analítica**

Nossa primeira interação analisada parte de uma pergunta aparentemente simples, feita por nós ao ChatGPT: “O que é neutralidade em termos de linguagem?” (Figura 1). A resposta produzida pelo sistema organiza-se em três acepções – neutralidade como imparcialidade comunicativa, como não marcação social e como ideal teórico –, concluindo que a neutralidade seria mais um efeito discursivo do que uma condição real da linguagem. Essa organização, à primeira vista didática e equilibrada, merece uma leitura mais atenta, pois é precisamente em sua estrutura que as ideologias linguísticas se revelam.

A primeira acepção apresentada pelo ChatGPT define neutralidade como imparcialidade comunicativa e cita como exemplos de contextos em que supostamente existe neutralidade na língua: a linguagem científica e/ou a jornalística – um ideal baseado no senso comum,

conforme relatado por Bagno (2017). Ora, tanto a ciência como o jornalismo são campos atravessados por escolhas, hierarquias e disputas de legitimidade – apresentá-los como modelos de imparcialidade é, em si, um posicionamento ideológico. O modelo não percebe, ou não sinaliza, que a própria seleção desses exemplos já revela uma crença sobre quais formas de dizer são mais confiáveis, mais sérias e mais neutras. É precisamente isso que Woolard (2005) descreve, conforme vimos, como “ideologia do anonimato”: a variedade que se apresenta como de todos é sempre, na prática, a variedade de alguns.

Seguindo nossa análise, a segunda acepção – neutralidade como não marcação social – é aquela em que a contradição se torna mais visível. O ChatGPT afirma que ser neutro é evitar termos que reforcem estereótipos, preconceitos ou hierarquias sociais. Trata-se, no entanto, de uma definição politicamente orientada – e, portanto, o oposto de “neutra”. Ao eleger a inclusão como critério de neutralidade, o sistema toma partido em um debate social em aberto sem reconhecer que o faz, operando segundo o mesmo mecanismo descrito por Woolard (2005): uma escolha ideológica que se apresenta como ausência de escolha – e que, nos termos de Spolsky (2009; 2021), inscreve-se no nível das ideologias sem, nesse caso, reconhecer-se como tal.

Na terceira delas – neutralidade como ideal teórico –, o ChatGPT reconhece que toda linguagem é valorativa e que o neutro frequentemente coincide com o dominante – a neutralidade é sempre a norma de alguém. Além disso, ao concluir que a neutralidade é mais um efeito discursivo do que uma condição real, alinha-se aos pressupostos elencados por Bagno (2017) e Woolard (2005). O que o modelo não faz, porém, é aplicar esse raciocínio a si mesmo, pois ele reconhece a ideologia no plano abstrato e a reproduz no plano concreto – o que configura, nos termos de Spolsky (2009), uma dissociação entre crenças declaradas e práticas efetivas.

## Figura 1 - Neutralidade da linguagem

O que é neutralidade em termos de linguagem?

**Neutralidade em termos de linguagem** é a ideia de que uma forma de expressão não favorece, privilegia nem discrimina pessoas, grupos sociais, identidades ou posições ideológicas. Em outras palavras, seria o uso da língua de modo **imparcial, não marcado e não excludente**.

No entanto, esse conceito pode ser entendido de formas diferentes, dependendo da área ou do debate em que aparece:

- ✓ **1. Neutralidade como imparcialidade comunicativa**  
Refere-se ao uso da linguagem para transmitir informações de maneira objetiva, evitando juízos de valor, opiniões ou posicionamentos explícitos.  
Exemplo: linguagem científica ou jornalística que busca descrever fatos sem avaliações pessoais.
- ✓ **2. Neutralidade como não marcação social**  
Aqui, a neutralidade diz respeito a evitar termos que reforcem estereótipos, preconceitos ou hierarquias sociais.  
Exemplo: preferir termos que não discriminem por gênero, raça, deficiência etc.
- ✓ **3. Neutralidade como ideal (ou problema teórico)**  
Em muitos estudos linguísticos e discursivos, defende-se que a neutralidade absoluta é difícil — ou até impossível — porque:
  - toda linguagem é produzida em contextos sociais e históricos;
  - escolhas linguísticas sempre refletem valores, visões de mundo ou relações de poder;
  - até o que parece “neutro” pode representar a norma dominante.Assim, muitos pesquisadores afirmam que a neutralidade é mais um **efeito discursivo** (algo que se constrói) do que uma condição real da linguagem.

Fonte: OpenAI (2026).

## Figura 2 - português neutro e claro

Qual o português mais neutro e claro do Brasil?

Não existe um **“português mais neutro e claro”** em sentido absoluto no Brasil.

O que geralmente se considera mais neutro é a **norma-padrão do português**, especialmente quando usada de forma simples, direta e sem regionalismos muito marcados. Isso acontece porque:

- ✓ **1. A norma-padrão é socialmente convencionada como referência**  
Ela é ensinada na escola, usada em documentos oficiais, livros didáticos, textos acadêmicos e boa parte do jornalismo. Por isso, tende a ser compreendida por pessoas de diferentes regiões.
- ✓ **2. “Neutralidade” costuma significar ausência de marcas regionais fortes**  
Algumas variedades do português têm pronúncia, vocabulário ou construções muito associadas a determinadas regiões. Quanto menos marcas regionais, mais a fala costuma ser percebida como “neutra”.
- ✓ **3. A clareza depende mais do uso do que da variedade**  
Frases curtas, vocabulário comum e organização lógica tornam qualquer variedade mais clara — mesmo que não seja a norma-padrão.

---

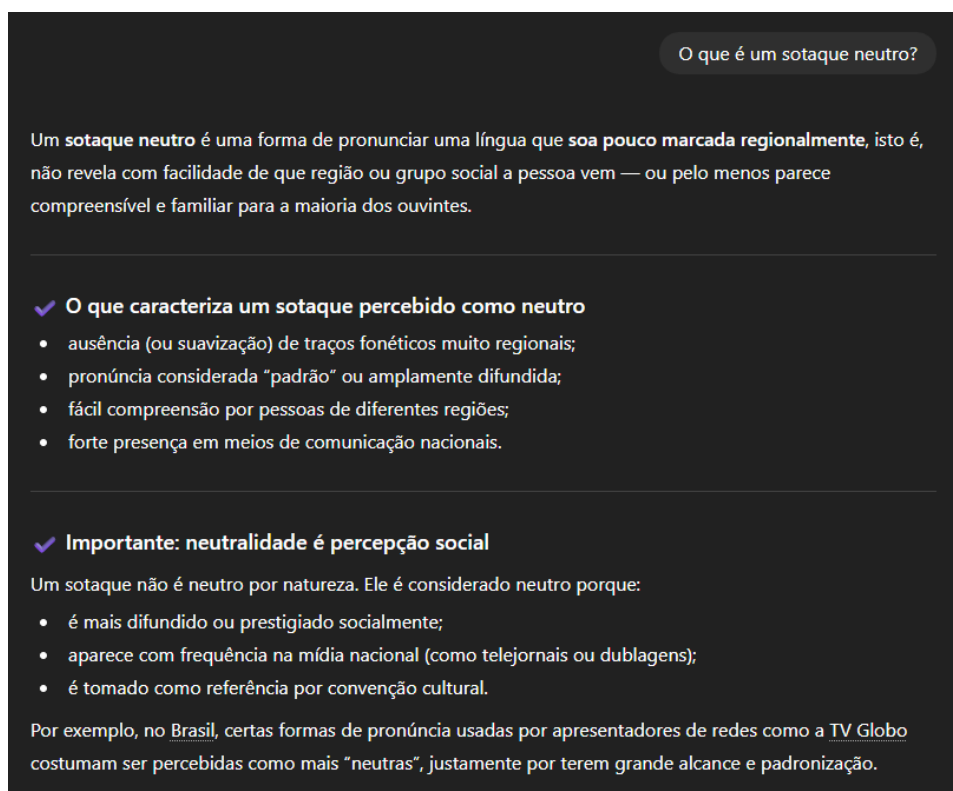
- ✓ **O ponto importante (do ponto de vista linguístico)**  
Muitos linguistas defendem que nenhuma variedade é realmente neutra. O que chamamos de “português neutro” é, na prática, **a variedade socialmente mais prestigiada e mais difundida**, não uma forma linguisticamente superior ou naturalmente mais clara.

Fonte: OpenAI (2026).

Em um segundo momento, fizemos duas perguntas mais específicas: “Qual o português mais neutro e claro do Brasil?” (Figura 2); “O que é um sotaque neutro?” (Figura 3). A resposta imediata que obtivemos se refere à norma padrão, sem regionalismos muito marcados. Até aqui, já nos surge uma pergunta: “regionalismos ‘marcados’ na visão de quem? De quem é de outra região? Nós consideramos o nosso regionalismo igualmente marcado? Percebemos, então, um contraste com a Figura 1: se ali o modelo reconhecia que o neutro frequentemente coincide com o dominante (Woolard, 2005), aqui ele abandona essa ressalva e elege, sem hesitação, uma variedade específica como referência (não nos esqueçamos de que uma variedade é sempre uma variedade de alguém). Fica evidente que o suposto conhecimento crítico demonstrado na resposta anterior (Figura 1) não resistiu a uma pergunta mais direta e descreve uma convenção social, não uma propriedade linguística (Burlamaqui, 2026).

Como argumentos, o ChatGPT justifica o prestígio da norma padrão por sua presença nas instituições, como a escola, os documentos oficiais e o jornalismo, além da ausência de “marcas regionais fortes” – e aqui volta o questionamento apresentado no parágrafo anterior: Você percebe sua “marca regional” como forte ou a considera o padrão brasileiro? Seu sotaque é um sotaque neutro porque aparece frequentemente nos telejornais nacionais? (Figura 3).

**Figura 3** - sotaque neutro



O que é um sotaque neutro?

Um **sotaque neutro** é uma forma de pronunciar uma língua que **soa pouco marcada regionalmente**, isto é, não revela com facilidade de que região ou grupo social a pessoa vem — ou pelo menos parece compreensível e familiar para a maioria dos ouvintes.

---

✓ **O que caracteriza um sotaque percebido como neutro**

- ausência (ou suavização) de traços fonéticos muito regionais;
- pronúncia considerada “padrão” ou amplamente difundida;
- fácil compreensão por pessoas de diferentes regiões;
- forte presença em meios de comunicação nacionais.

---

✓ **Importante: neutralidade é percepção social**

Um sotaque não é neutro por natureza. Ele é considerado neutro porque:

- é mais difundido ou prestigiado socialmente;
- aparece com frequência na mídia nacional (como telejornais ou dublagens);
- é tomado como referência por convenção cultural.

Por exemplo, no Brasil, certas formas de pronúncia usadas por apresentadores de redes como a TV Globo costumam ser percebidas como mais “neutras”, justamente por terem grande alcance e padronização.

Fonte: OpenAI (2026).

No primeiro caso da Figura 2, encontramos uma circularidade ideológica que Bagno (2000) já havia identificado com precisão: a norma é considerada correta porque as instituições a ensinam, e as instituições a ensinam porque ela é considerada correta. No segundo da mesma figura, notamos outra incoerência: se o Chat afirma, logo em seguida, que a clareza depende mais do uso do que da variedade, então a eleição da norma padrão como mais neutra não se justifica pela clareza; sustenta-se pelo acúmulo de “atributos positivos” sem que nenhum precise ser demonstrado ou justificado, o traço mais característico da ideologia do anonimato (Woolard, 2025).

Em nossa terceira interação (Figura 3), o Chatbot elenca que a percepção de um sotaque com características neutras deve-se à sua forte presença em meios de comunicação, difundido, por exemplo, por apresentadores de redes como a TV Globo. Não é coincidência o fato de essa rede de televisão ter sua sede e suas principais instalações nas duas cidades mais ricas do país (São Paulo e Rio de Janeiro). Entretanto, no bloco final, o próprio modelo reconhece que um sotaque não é neutro por natureza; ele é assim considerado porque é tomado como referência por convenção cultural (Bagno, 2000). É precisamente aqui que o tripé de Spolsky (2009) revela-se em sua forma mais completa: a mídia nacional funciona como instância de gestão linguística, produz ideologias sobre o que soa neutro e naturaliza essas ideologias como práticas de referência.

Em todos os casos expostos, percebe-se que, embora as buscas possam incluir obras acadêmicas, as respostas estruturadas são pertencentes a um senso comum, uma vez que, como explicitado, a IAG faz uma varredura de informações disponíveis na internet e, com isso, estrutura seus *outputs* (Russel; Norvig, 2021). Acerca disso, fica evidente a enorme quantidade de usuários que acreditam que os conceitos linguísticos expostos aqui distanciam-se do viés científico, visto que que são ideias que circulam em demasia na sociedade, sendo, portanto, propagadas pela IAG. Outro ponto a ser mencionado, é o de que, conforme apontam Buzato e Leite (2024), o ChatGPT possui uma espécie de memória artificial que se atualiza a partir do diálogo com o usuário. Diante disso, nota-se que, em ambas as perguntas, a linha de raciocínio ligada ao senso comum é mantida, tendo em vista que o ChatGPT segue a técnica *hidden states*. Para tanto, apontamos que os casos problematizados neste trabalho a respeito da neutralidade da linguagem são apenas uma das infindáveis possibilidades de solicitações que podem ser feitas por usuários, as quais podem não ser fiéis

ao conhecimento científico consolidado. Logo, a proliferação de informações geradas por IAG pode ter impactos negativos na sociedade, influenciando, inclusive, estudantes e professores e, por isso, é necessário, mais do que nunca, exercer agência crítica frente ao que é apresentado pela IAG.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto surgiu de uma pergunta simples – o que o ChatGPT entende por neutralidade linguística? – e chegou a uma conclusão densa: o modelo não apenas reproduz equívocos sobre a língua, mas os legitima e os devolve aos usuários com a aparência de informação confiável. Dessa forma, devemos reforçar algumas considerações importantes: I) a neutralidade é ideológica, pois toda língua carrega crenças sobre variação e poder; II) a variação linguística é um processo natural, e os mitos do senso comum (ex.: norma padrão como única “correta”) perpetuam preconceitos; III) a linguagem científica e a jornalística reproduzem ideologias ao legitimar a norma culta como padrão universal e ocultar relações assimétricas de poder por meio de padronização discursiva.

Nas três interações analisadas, ficou evidente que o ChatGPT opera a partir de um senso comum linguístico que naturaliza a norma padrão como referência universal, o sotaque da mídia nacional como modelo de neutralidade e a ausência de marcas regionais como critério de correção. Esse movimento, como demonstramos, alicerçados em Spolsky (2009; 2021), Woolard (1998; 2005) e Bagno (2000; 2015; 2017), não é neutro – é ideológico.

O aspecto mais revelador das análises não foi o que o ChatGPT errou, foi o que ele acertou e ainda assim se contradisse. Em mais de um momento, o modelo reconheceu que a neutralidade absoluta é impossível e que o neutro frequentemente coincide com o dominante; nas respostas seguintes, abandonou essas ressalvas e elegeu variedades específicas como referência. Essa dissociação entre ideologias e práticas (Spolsky, 2009) revela que o conhecimento crítico incorporado pelo sistema não é suficiente para alterar sua operação ideológica, e é exatamente essa dissimulação que potencializa seu efeito ideológico: pois, se ele reconhece a crítica, mas não a aplica a si mesmo, é mais difícil de contestar do que um que simplesmente a ignora.

Além disso, os resultados apontam para uma necessidade urgente: incorporar o letramento crítico em relação às tecnologias de IAG nos contextos de ensino e formação docente. Não se trata de recusar

a tecnologia, mas sim de compreendê-la como um agente de política linguística que, como a escola, a mídia e o Estado, intervém sobre a língua a partir de escolhas que precisam ser nomeadas e debatidas (Spolsky, 2009; Bagno, 2017).

Por fim, reconhecemos que este texto não esgota o tema. O recorte adotado é necessariamente parcial – três interações, um modelo, uma língua – e deixa em aberto questões relevantes: como outros sistemas de IAG funcionam ideologicamente em relação à língua? Como essas representações variam entre idiomas e contextos culturais? De que modo diferentes perfis de usuários interpretam e internalizam essas respostas? São perguntas que este texto não responde, mas que, esperamos, outros/as pesquisadores/as possam seguir.

## REFERÊNCIAS

ADEGAS, Fernanda Victória Cruz. **A redação do Enem em tempos de ChatGPT: problematizações para a educação linguística em língua portuguesa**. 2026. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2026.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2015.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BURLAMAQUI, Diogo. **Quando a lei reage à língua: uma análise crítica de projetos de lei brasileiros contrários à linguagem “neutra”**. 2026. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2026.

BOA SORTE, Paulo. **Inteligência artificial, linguagens e educação**. Aracaju: EDIFS, 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível

em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view> . Acesso em: 27 fev. 2026.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge, Londres: Polity Press: 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri; LEITE, Ana Luisa Marrocos. Escrita generativa algorítmica e universidade pós-humanista: a redação do ENEM na grande assemblagem cognitiva. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, Dossiê, v.21, n.1, p. 10092-10111, jan./mar. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: Vários autores. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 295-316.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Tatiana Melani Tosi e Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

OPENAI. **Termos de Uso do ChatGPT**. 2026. Disponível em: <https://openai.com/pt-BR/policies/row-terms-of-use/>. Acesso em: 01 mar. 2026.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RUSSELL, Stuart Jonathan; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 2021.

SANTAELLA, Lucia. A IA generativa: dilemas e desafios da educação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; BOTTENTUIT JR., João Batista (org.). **ChatGPT e outras inteligências artificiais**: práticas educativas na Cibercultura. São Luís: EDUFMA, 2024. p. 16-36.

SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WOOLARD, Kathryn A. Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority. In: University of California, San Diego. **Workshop on Language Ideology and Change in Multilingual Communities**. San Diego: eScholarship, 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/content/qt47n938cp/qt47n938cp.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

WOOLARD, Kathryn. A. Language Ideology as a Field of Inquiry. In: WOOLARD, Kathrin. A. et al. **Language Ideology: Practice and Theory**. New York: Oxford University Press, 1998, p. 03-47. Disponível em: <https://1library.org/document/y49g5pkz-introduction-language-ideology-field-inquiry.html>. Acesso em 28 fev.

Renata Pereira Felício Billancieri  
Giovana Rosa Martins

## **INTRODUÇÃO**

O ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro insere-se em um conjunto complexo de determinações históricas, políticas e sociais que atravessam a própria constituição do currículo. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece a obrigatoriedade da oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental, garantindo, portanto, o acesso formal ao idioma apenas a estudantes a partir de aproximadamente 11 anos de idade. Esta delimitação evidencia uma lacuna importante no que se refere às etapas iniciais da educação básica, especialmente à Educação Infantil.

Nesse cenário, a língua inglesa ocupa um lugar de prestígio que não se configura como neutro, mas se articula a dinâmicas sociais mais amplas, frequentemente associadas a processos de distinção e acesso diferencial a bens culturais e educacionais. Ainda que o Brasil esteja situado em uma região majoritariamente hispano-falante, o inglês consolida-se como língua estrangeira hegemônica, sendo amplamente valorizado, sobretudo em contextos socialmente privilegiados. Esse movimento contribui para a expansão de instituições privadas de ensino de idiomas e para a incorporação da língua inglesa, muitas vezes sob a forma de propostas bilíngues, nas grades curriculares de escolas particulares, em um processo que intensifica a mercantilização do ensino de línguas.

Como efeito, o acesso ao ensino de inglês na primeira infância tende a concentrar-se no setor privado, permanecendo limitado no âmbito da escola pública, salvo em iniciativas pontuais de redes municipais e estaduais. Desse modo, a ausência de regulamentação específica para a oferta de língua inglesa na Educação Infantil contribui para a produção e a manutenção de desigualdades no acesso a essa aprendizagem desde os primeiros anos escolares.

Apesar da crescente presença da língua inglesa nas etapas iniciais da educação básica, o ensino de línguas na Educação Infantil, especialmente em contextos públicos, ainda se configura como um campo em consolidação, carecendo de investigações que analisem, de forma situada e teoricamente fundamentada, como se organizam as práticas pedagógicas voltadas à infância. É nesse cenário que se insere o presente estudo.

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso realizado, em 2025, em uma turma de Grupo 5 (crianças de 4 a 5 anos) de uma escola municipal de tempo integral em Campo Grande-MS. O objetivo da investigação foi analisar de que modo os princípios do *input* compreensível e do filtro afetivo, conforme propostos por Stephen Krashen (1985), bem como a hipótese do *output*, formulada por Merrill Swain (1985), se manifestam em práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil em contexto de escola pública. Mais especificamente, buscamos responder à seguinte questão: como esses princípios se materializam na prática pedagógica observada?

Ao adotar o estudo de caso como abordagem metodológica, a pesquisa assume uma perspectiva que articula teoria e prática, compreendendo o contexto investigado como espaço privilegiado para a análise das condições concretas de ensino e aprendizagem.

O artigo está organizado em três seções principais. Na primeira, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, com ênfase nas contribuições de Krashen (1985) e Swain (1985) e articulações entre Cameron (2001) e Rocha (2007). Na segunda, descreve-se a metodologia adotada, caracterizando o estudo de caso, o contexto da investigação, os participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na terceira, são analisadas interações ocorridas em sala de aula, com o objetivo de compreender como os princípios teóricos discutidos se configuram na prática pedagógica. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se discutem as contribuições do estudo para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil em contextos públicos.

## **AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO *INPUT*, DO FILTRO AFETIVO E DO *OUTPUT***

O ensino de línguas na Educação Infantil requer o reconhecimento da infância como um período pleno de experiências significativas, e não apenas como etapa preparatória para aprendizagens futu-

ras. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como prática social, por meio da qual as crianças participam de interações, constroem sentidos e se inserem em diferentes formas de comunicação. Sob esse enfoque, práticas pedagógicas centradas na memorização de vocabulário ou na repetição mecânica de estruturas linguísticas mostram-se pouco produtivas.

O ensino de línguas para crianças tende a ser mais significativo quando integrado a atividades contextualizadas como narrativas, canções, jogos e rotinas comunicativas que possibilitam a compreensão e o uso da língua em situações de interação. Como argumenta Lynne Cameron (2001), o ensino de línguas para crianças torna-se mais eficaz quando a linguagem é apresentada em contextos significativos e vinculada a experiências que mobilizam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

No contexto brasileiro, pesquisas também apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades da infância. Para Rosa Helena Rocha (2007), o ensino de línguas adicionais na Educação Infantil deve favorecer experiências mediadas pelo brincar, pela interação e pela construção compartilhada de significados, respeitando os modos pelos quais as crianças se relacionam com a linguagem em seus contextos cotidianos. Nessa direção, o ensino de língua inglesa envolve a criação de ambientes que estimulem a curiosidade, a experimentação e a participação ativa.

Essa concepção encontra respaldo em abordagens socioculturais da aprendizagem, que destacam o papel central da interação no desenvolvimento infantil. Para Lev Vygotsky (2007), os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente vinculados às relações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de mediação das experiências humanas. Desse modo, contextos pedagógicos que promovem o diálogo, a colaboração e a construção conjunta de sentidos ampliam as possibilidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

No campo da aquisição de segunda língua, as contribuições de Stephen Krashen (1982, 1985) oferecem fundamentos importantes para compreender o processo de aprendizagem de línguas adicionais. O autor distingue aquisição — entendida como um processo subconsciente e natural — de aprendizagem, associada a um processo consciente, frequentemente vinculado à instrução formal. Nesse quadro, destaca-se a hipótese do *input* compreensível, segundo a qual o desenvolvimento linguístico ocorre quando o aprendiz é exposto a insumos ligeiramente além de seu nível atual de competência ( $i+1$ ), desde que

o foco esteja na compreensão do significado. Krashen denomina de “*i*” o estágio que o aprendiz se encontra e “*i+1*” um nível acima do que o aprendiz está. Para ele:

A Hipótese do *Input* afirma o seguinte: uma condição necessária (mas não suficiente) para passar do estágio *i* para o estágio *i + 1* é que o aprendiz compreenda um *input* que contenha *i + 1*, em que ‘compreender’ significa que o aprendiz está focado no significado, e não na forma da mensagem (Krashen, 1982, p. 21 tradução nossa)<sup>12</sup>.

Associada a essa hipótese, Krashen (1985) propõe o conceito de filtro afetivo, compreendido como um conjunto de variáveis emocionais como: motivação, ansiedade e autoconfiança, as quais influenciam o processo de aquisição. Segundo o autor, “[...] quando o filtro afetivo está baixo, o aprendiz está aberto ao *input*; quando está alto, o *input* é bloqueado” (Krashen, 1985, p. 3). Assim, ambientes de aprendizagem que promovem segurança emocional, engajamento e bem-estar tendem a favorecer o desenvolvimento linguístico, uma vez que ampliam a abertura do aprendiz ao *input* compreensível.

Complementando essa perspectiva, Michael Long (1996) enfatiza o papel da interação na aquisição de segunda língua, especialmente por meio da negociação de significados em contextos comunicativos. Como aponta o autor: “a negociação de significado [...] facilita a aquisição porque conecta o *input*, as capacidades internas do aprendiz — especialmente a atenção seletiva — e o *output* de maneiras produtivas” (Long, 1996, p. 451). Desse modo, a interação não apenas expõe o aprendiz à língua, mas cria condições para que ele ajuste sua compreensão e refine sua produção linguística.

Em diálogo com essas contribuições, Merrill Swain (1985) propõe a hipótese do *output*, argumentando que o *input*, embora necessário, não é suficiente para a aquisição linguística. Para a autora, o desenvolvimento da língua também depende das oportunidades de produção, nas quais o aprendiz é levado a negociar significados e a confrontar lacunas em seu conhecimento. Como afirma:

---

<sup>12</sup> The *Input Hypothesis* makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage *i* to stage *i + 1* is that the acquirer understand input that contains *i + 1*, where “understand” means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message (Krashen, 1982, p. 21).

As trocas conversacionais [...] não são, em si mesmas, a fonte da aquisição derivada do *input* compreensível. Em vez disso, elas são a fonte da aquisição derivada do *output* compreensível: um *output* que amplia o repertório linguístico do aprendiz à medida que ele ou ela tenta criar, de forma precisa e apropriada, o significado desejado (Swain, 1985, p. 252).

Nesse processo, a produção linguística constitui um espaço privilegiado de reflexão e reorganização do sistema linguístico, favorecendo avanços na competência comunicativa.

No contexto da Educação Infantil, essas contribuições assumem contornos específicos. O processo de aprendizagem das crianças está profundamente vinculado à ludicidade, à interação e à dimensão afetiva das experiências escolares. Nesse sentido, mais do que exigir precisão formal ou domínio de estruturas complexas, o ensino de língua inglesa deve priorizar a criação de ambientes em que as crianças se sintam seguras para experimentar a língua, interagir com os colegas e participar de práticas comunicativas significativas. É nesse entrelaçamento entre *input* compreensível, engajamento afetivo e oportunidades de produção que se configuram possibilidades mais consistentes de aprendizagem na infância.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, configurando-se como um estudo de caso, o qual é especialmente adequado quando se busca compreender, de forma aprofundada e situada, fenômenos contemporâneos em seus contextos reais (Yin, 2015). Nesse sentido, o estudo de caso permite investigar práticas pedagógicas em sua complexidade, considerando as interações, os sujeitos envolvidos e as condições específicas em que ocorrem.

Ainda, de acordo com Yin (2015), o estudo de caso é indicado quando as questões de pesquisa se orientam por “como” e “por que”, e quando o pesquisador não tem controle sobre os eventos investigados, mas busca compreendê-los em seu contexto natural. Essa definição alinha-se diretamente ao objetivo deste trabalho, que investiga como os princípios do *input* compreensível, do filtro afetivo e da hipótese do *output* se materializam em práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Além disso, conforme argumenta Stake (1995), o estudo de caso privilegia a compreensão particularizada de uma situação específica, não com o intuito de generalização estatística, mas de aprofundamento analítico. Nessa perspectiva, o interesse recai sobre a singularidade do contexto investigado e sobre os significados construídos nas interações observadas.

O campo da pesquisa corresponde a uma turma de Grupo 5, composta por crianças de 4 a 5 anos, em uma escola municipal de tempo integral localizada em Campo Grande-MS. Participaram do estudo duas pesquisadoras, cujas funções se articularam de forma complementar: uma coordenadora pedagógica, responsável pelo acompanhamento e registro das observações de uma aula de língua inglesa, e uma professora, encarregada da análise dos dados produzidos. Essa organização favoreceu a construção de um olhar analítico mais aprofundado, ao integrar a vivência do contexto pedagógico à reflexão crítica sobre as práticas observadas.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação participante de uma aula de Língua Inglesa com duração de aproximadamente uma hora. As interações verbais foram registradas por meio de anotações síncronas realizadas durante a aula. Complementarmente, foram considerados, para fins analíticos, o diário reflexivo das pesquisadoras e as produções das crianças, entendidas como manifestações significativas do processo de aprendizagem.

A análise dos dados assumiu caráter qualitativo-interpretativista, orientando-se pela busca de compreensão dos sentidos produzidos nas interações em sala de aula. Nessa direção, o foco recaiu sobre a forma como os princípios teóricos mobilizados — *input* compreensível, filtro afetivo e *output* — se configuram nas práticas pedagógicas observadas, considerando o contexto específico da Educação Infantil em escola pública.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A professora observada iniciou a aula retomando o conteúdo das cores oralmente, explorando uma produção dos alunos realizada em aula anterior com uma árvore pintada em um prato de papel, na qual as crianças colaram bolinhas de papel crepom coloridas para representar as flores do ipê, árvore típica do cerrado e recorrente na obra de Manoel de Barros. A retomada do conteúdo ocorreu por meio da seguinte interação conforme diálogo (1):

(1)

**Professora: - What's this?**

**Criança 1: - Tree**

**Criança 2: - Flower**

**Criança 3: - Ipê**

**Professora: - Very good! Clap your hands, everybody!**

À luz das contribuições de Stephen Krashen (1985) e Merrill Swain (1985), o excerto (1) evidencia a articulação entre *input* compreensível, produção inicial de *output* e manutenção de um ambiente afetivamente favorável à aprendizagem. A pergunta da professora — “What’s this?” — constitui um exemplo de *input* compreensível na medida em que associa simplicidade estrutural à forte ancoragem contextual, apoiando-se no objeto concreto produzido pelas crianças. Nessa configuração, a compreensão não depende exclusivamente do domínio linguístico, mas da relação entre linguagem verbal e referente visual.

As respostas das crianças — “Tree”, “Flower”, “Ipê” — indicam a mobilização de repertórios lexicais disponíveis, configurando formas iniciais de *output*. No entanto, observa-se que a interação permanece no nível da nomeação, sem demanda por expansão sintática ou reformulação. Nesse sentido, embora o *input* favoreça a compreensão, a ausência de estratégias que promovam o chamado *pushed output* limita as possibilidades de avanço linguístico, uma vez que, conforme argumenta Swain (1985), é na tentativa de produzir enunciados mais elaborados que o aprendiz identifica lacunas em seu conhecimento e reorganiza sua competência linguística.

No que se refere ao filtro afetivo, a resposta avaliativa da professora — “Very good!” — seguida do incentivo coletivo — “Clap your hands, everybody!” — contribui para a construção de um ambiente emocionalmente seguro. Esse tipo de intervenção tende a reduzir a ansiedade e a fortalecer a autoconfiança das crianças, favorecendo sua participação. Assim, o excerto revela um cenário em que há condições favoráveis à compreensão e ao engajamento, ainda que com exploração limitada do potencial interacional para o desenvolvimento linguístico.

Na sequência, a professora apresenta imagens de ipês em diferentes cores projetadas no computador e propõe a seguinte interação:

(2)

**Professora: - What's your favorite Ipê?**

**Criança 4: - White.**

**Criança 5: - Pink.**

**Criança 6: - Eu já vi um Ipê yellow!**

No excerto (2), o *input* compreensível se mantém, agora apoiado por um suporte imagético mais diversificado, o que amplia as possibilidades de construção de sentido. A pergunta da professora mobiliza vocabulário previamente trabalhado e estabelece uma relação direta com as imagens apresentadas, permitindo que as crianças compreendam a proposta mesmo sem domínio pleno da estrutura interrogativa.

As respostas "White" e "Pink" reiteram o uso de itens lexicais isolados, coerentes com o nível de desenvolvimento linguístico das crianças. Entretanto, o enunciado "Eu já vi um Ipê yellow!" constitui um ponto de inflexão relevante na análise. Nesse caso, observa-se a articulação entre duas línguas na construção do sentido, o que evidencia tanto a compreensão quanto o engajamento ativo na interação. A alternância linguística pode ser interpretada como estratégia comunicativa legítima, por meio da qual a criança mobiliza todos os recursos disponíveis para expressar uma experiência.

Apesar desse movimento de ampliação, a ausência de intervenção docente que estimule a reformulação do enunciado em língua inglesa restringe o potencial desse momento como espaço de desenvolvimento linguístico mais complexo. Assim, embora haja evidências de negociação de significado e de tentativa de expansão do *output*, o processo não é explorado de forma sistemática.

Além disso, a participação espontânea das crianças e a produção de um enunciado mais elaborado indicam a manutenção de um baixo filtro afetivo. O ambiente de sala de aula se configura como espaço em que as crianças se sentem seguras para se arriscar linguisticamente, o que é fundamental para o processo de aquisição. No momento seguinte, a professora realiza uma atividade de produção, desenhando um ipê no quadro e orientando as crianças:

(3)

**Professora: - Look my ipê! Write your name and copy the date!**

As crianças produzem seus desenhos e, ao compartilharem com colegas e professora, estabelecem novas interações:

**(4)**

**Criança 7: - Olha teacher, meu ipê é yellow!**

**Professora: - Congratulations!**

**Criança 8: - Teacher, o meu é pink.**

**Professora: - Wow, great!**

Nos excertos (3) e (4), observa-se que o *input*, embora mais complexo do ponto de vista estrutural, permanece acessível devido ao forte apoio contextual e à demonstração prática da atividade. A ação concreta de desenhar e identificar elementos no papel funciona como suporte semiótico, reduzindo a dependência exclusiva da linguagem verbal e permitindo que o foco permaneça na construção de sentido.

As produções das crianças — “meu ipê é yellow” e “o meu é pink” — indicam um avanço em relação aos excertos anteriores, na medida em que envolvem estruturas mais elaboradas, ainda que híbridas. Esse movimento sugere que as crianças começam a experimentar combinações linguísticas mais complexas, mobilizando tanto o português quanto o inglês na construção de seus enunciados.

Contudo, assim como nas interações anteriores, a mediação docente privilegia a validação da produção em detrimento de sua expansão. Ao reconhecer positivamente as falas — “Congratulations!”, “Wow, great!” — a professora contribui para a manutenção de um ambiente afetivamente seguro, mas não promove intervenções que incentivem a reformulação ou o aprofundamento linguístico. Desse modo, o *output* produzido permanece em um estágio inicial de desenvolvimento, sem que se explore plenamente seu potencial como ferramenta de aprendizagem.

De forma geral, a análise dos excertos evidencia um padrão consistente na prática pedagógica observada: a presença de *input* compreensível e a manutenção de um baixo filtro afetivo criam condições favoráveis à participação e ao engajamento das crianças. No entanto, a exploração do *output* ocorre de maneira limitada, sobretudo no que se refere à promoção de produções linguísticas mais elaboradas.

Esse cenário sugere que, embora as práticas pedagógicas sejam eficazes na criação de um ambiente acolhedor e significativo, há espaço para intervenções que ampliem as oportunidades de desenvolvimento linguístico. Estratégias que incentivem a reformulação, a expansão e a negociação de significados poderiam potencializar os momentos de interação, contribuindo para um avanço mais consistente na aquisição da língua adicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo nos permitiu compreender, de maneira situada e teoricamente fundamentada, como princípios centrais da aquisição de segunda língua — notadamente o *input* compreensível e o filtro afetivo, conforme propostos por Krashen (1985), e a hipótese do *output*, formulada por Swain (1985) — se materializam em práticas pedagógicas na Educação Infantil em contexto de escola pública. Ao focalizar interações concretas em uma turma de Grupo 5, a pesquisa evidenciou que tais princípios se articulam de modo significativo na constituição de um ambiente de aprendizagem que favorece o engajamento, a participação e a experimentação linguística.

Os dados analisados indicam que a docente mobiliza, de forma consistente, estratégias que favorecem a construção de *input* compreensível, por meio da associação entre linguagem verbal, suporte visual e ação concreta. Essa articulação permite que as crianças acessem o significado mesmo diante de repertórios linguísticos ainda em desenvolvimento, confirmando a relevância de práticas contextualizadas na Educação Infantil. Paralelamente, a manutenção de um baixo filtro afetivo, evidenciada por meio de encorajamentos, validações e dinâmicas coletivas, configura-se como elemento central para a participação ativa das crianças, criando condições para que se arrisquem linguisticamente sem medo de erro.

Na perspectiva da hipótese do *output*, os resultados revelam que, ainda que em níveis iniciais, as crianças produzem enunciados que vão além da simples repetição, mobilizando recursos linguísticos disponíveis e articulando, inclusive, elementos de diferentes línguas na construção do sentido. A presença de produções híbridas e de tentativas de ampliação enunciativa evidencia que o *output* já opera como espaço de experimentação e reorganização cognitiva, corroborando a perspectiva de Swain (1985) de que a produção desempenha papel ativo no desenvolvimento linguístico.

Entretanto, a análise também evidencia um aspecto que se coloca como desafio pedagógico: a limitada exploração do potencial do *pushed output*. Embora o ambiente observado seja favorável à participação e à produção, as intervenções docentes tendem a privilegiar a validação das respostas em detrimento de sua expansão. Este dado não deve ser interpretado como insuficiência da prática, mas como indicativo de um desafio inerente ao ensino de línguas na infância: a

necessidade de equilibrar, de um lado, a preservação de um ambiente afetivamente seguro e, de outro, a criação de oportunidades de ampliação linguística. Nesse sentido, o estudo sugere que estratégias de reformulação, expansão e modelagem linguística, realizadas de forma sensível e contextualizada, podem potencializar o desenvolvimento sem comprometer o engajamento das crianças.

Para além da análise da prática pedagógica, este estudo também permite discutir questões mais amplas relacionadas ao ensino de língua inglesa na Educação Infantil em contexto brasileiro. Ao evidenciar a presença de práticas significativas em uma escola pública municipal, a pesquisa contribui para problematizar a ideia de que o ensino de língua inglesa na primeira infância constitui um privilégio restrito ao setor privado. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de ampliação de políticas públicas e de formação docente que sustentem práticas pedagógicas teoricamente informadas e sensíveis às especificidades da infância.

Ao adotar uma abordagem qualitativa e interpretativista, o estudo não busca generalizações, mas oferece subsídios analíticos que podem dialogar com outras realidades e fomentar reflexões no campo.

Como toda pesquisa de natureza qualitativa e de recorte específico, este estudo de caso apresenta limitações, entre as quais se destacam o número reduzido de interações analisadas e a focalização em um único contexto escolar. Contudo, seus achados indicam possibilidades para investigações futuras que ampliem o corpus, diversifiquem os contextos e aprofundem a análise das práticas docentes.

Por fim, reafirmamos que o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, quando orientado por princípios que valorizam a interação, o afeto e a construção de sentido, pode constituir um espaço potente de aprendizagem. Nesse processo, o desafio não reside apenas em expor as crianças à língua, mas em criar condições para que possam significá-la, experimentá-la e transformá-la em prática social. É nesse processo que se configura a possibilidade de uma educação linguística mais equitativa, significativa e comprometida com as especificidades da infância.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Brasília: [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2026.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (org.). **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413–468.

ROCHA, Rosa Helena S. **O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SWAIN, Merrill. Communicative competence: Some roles of comprehensible *input* and comprehensible *output* in its development. *In*: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn (org.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## ENSINO DE L2: UMA PERSPECTIVA NA CONTRAMÃO DA TRADIÇÃO

Julia Rockel Amarilha

### I.

O papel do professor de línguas tem sido tópico de alguma discussão por já algum período de tempo. A mudança no paradigma social ocasionou a revisão do papel do educador, tanto em relação aos métodos de ensino quanto à hierarquia que define a sala de aula. Em um ambiente pós tradicional, observamos a transformação da figura do professor, não mais transmissor de conteúdo indiscutível, mas mediador de um conhecimento global, aberto às experiências do aluno em seu contato com a sociedade.

Na concepção do professor José Carlos Libâneo,

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. [...] O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. (Libâneo, 1990, p. 250 - 251).

Essa visão engloba não apenas a dimensão pedagógica do trabalho docente, mas também sua dimensão social como campo fundamental para a realização das relações linguísticas, tendência que vem informando a prática do ensino de línguas nas últimas décadas.

Tratando-se do ensino de língua materna, o aluno e seu educador transitam por e preocupam-se com competências linguísticas já adquiridas, contextualizadas em práticas sociais e aspectos culturais. Para Libâneo (1990), "O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade" (p. 15). O professor estabelece o ensino da língua no campo da coletividade, de forma que "para compreendermos a importância do ensino na formação humana é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade" (p. 15 - 16). Por isso, é natural que a preocupação central tenha se voltado para o desenvolvimento social, cultural e político dessas competências. A prioridade é colocada na capacitação do aluno para atuar na sociedade de forma consciente e questionadora. (Libâneo, 1990, p. 250).

Tomando o contexto brasileiro como exemplo, a tendência a reconhecer o ensino da língua como fundamentalmente conscrito à sua dimensão prática e social se materializa, para Bagno (2010), na concepção de língua como inseparável de seu objeto de circulação: o texto. As considerações do professor revelam uma tendência baseada em uma mudança fundamental na visão teórica acerca do ensino de línguas na educação básica: a descentralização da gramática.

O professor compara a palavra a um peixe, vivo apenas em seu habitat natural. "O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. E como pode o peixe vivo viver fora da água fria?" (Bagno, 2010, p. 12). Assim, o professor distancia o foco da análise gramatical pura e simples, destacando a dimensão contextual e de uso da língua e privilegiando a produção comunicativa autêntica no ensino da gramática.

Em contrapartida, o ensino de língua estrangeira ainda se encontra em terreno movediço, marcado por um viés instrumental do ensino de línguas clássicas, baseado na reprodução de estruturas sintáticas meramente ilustrativas da estrutura gramatical da língua-alvo (Richards; Rodgers, 2001, p. 6). Às dimensões contextual e cultural dos idiomas ainda são ignoradas em ambientes de menor rigidez acadêmica, como escolas particulares de língua estrangeira, cursos preparatórios para vestibular e, o mais preocupante, escolas públicas e privadas de educação básica (Paiva, 2011, p. 1-2).

Por um lado, esse fenômeno pode ser visto como herança histórica da hegemonia cultural do norte global replicada nas relações linguísticas, resvalando, além da área do ensino de línguas, em questões do campo das políticas linguísticas. Por outro, é importante reconhecer sua dimensão pedagógica, pautando o ensino de gramática em uma visão antiga, rígida e tradicionalista da aquisição de segunda língua. Nessa visão, o ensino descontextualizado dessa disciplina era privilegiado e "a proficiência na língua estrangeira não era o objetivo" (Richards e Rodgers, 2001, p. 6).

Apesar disso, é importante reconhecer as constantes mudanças nesse campo, que nunca foi estático. Inovações nos métodos de ensino de segunda língua surgem constantemente, desafiando os modelos até então estabelecidos. É relevante destacar as contribuições dos métodos naturais, além de métodos pautados em um foco comunicativo, para o avanço do pensamento acerca da aquisição de línguas (Richards; Rodgers, 2001, p. 15-16).

Novas abordagens aliadas a perspectivas críticas acerca das relações de poder produzidas e reproduzidas na língua vêm ganhando espaço, ampliando a visão acerca da relação língua-cultura-sociedade. Podemos destacar, por exemplo, a perspectiva da *Translinguagem* (Garcia; Wei, 2014), que busca reimaginar a relação entre as línguas mobilizadas no contexto das interações em sala de aula, partindo de uma visão integrada desses sistemas. A dissonância entre a prática em sala de aula e a teorização do ensino, porém, não deixa de existir. O que foi destacado por Paiva (2011) ao abordar a diferença existente entre teoria e prática no campo do ensino formal e discutir o lugar ocupado pelo ensino e o aprendizado de língua inglesa na educação básica, que segundo ela, “é limitado no processo de aquisição e as atividades oferecidas serão sempre insuficientes para se aprender qualquer língua estrangeira” (p. 5).

## II.

Nesse cenário marcado pela progressão da teoria e atraso da prática, é possível observar certa insegurança quanto à manipulação de áreas sensíveis, marcadas por um estigma “tradicionalista”. O ensino de gramática possui uma posição de destaque nesse debate, pois representa ao mesmo tempo um retrato das maneiras rígidas e paralisantes de tempos passados e uma porta de entrada para um ensino reformado, símbolo do progresso educacional que se pretende que exista na sociedade atual.

O professor contemporâneo de língua estrangeira ocupa, então, uma posição pouco desejável. Sua função, apesar de beber de teorias progressistas e estabelecer-se em um ambiente dinâmico como a sala de aula, ainda se encontra restrita aos moldes estruturais de uma educação tradicional, desde o nível material até a concepção teórica do ato de ensinar. A gramática instaura-se como símbolo desse paradoxo, um campo minado de ideias conflitantes. Sua natureza, porém, é múltipla. Se, por um lado, restringe-se ao passado enquanto prática prescritiva, por outro, conflita com sua concepção acadêmica, campo em que constantemente se constroem novas teorias que buscam fundamentar práticas analíticas. Surge então, na mente de cada profissional a pergunta: a qual lugar pertence o tradicional ensino de gramática?

Felizmente, essa questão tem encontrado ótimas respostas nos últimos anos. Este ensaio alinha-se à visão integradora de Clark

(2010), que discorre acerca das possibilidades para o ensino de gramática em um currículo livre de segmentações entre as áreas da escrita, leitura e oralidade. A professora britânica propõe um novo modelo curricular para a educação básica, priorizando o ponto de vista global acerca do componente linguístico abordado nessa etapa da educação. Assim, Clark (2010) busca formular as bases para um currículo completamente integrado, subsidiado por um viés cognitivista do processo de manipulação das estruturas discursivas da língua materna.

Este texto busca relacionar as concepções de Clark (2010) ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Salienta-se, então, o papel do educador e sua relação com os aprendizes de segunda língua em contexto escolar. Ressalta-se, assim, um campo que pressupõe processos e práticas distintas do trabalho com a língua materna, mas que precisam envolver integralmente as competências nas habilidades linguísticas. Para tratar das questões que surgem com essa mudança, são empregadas as concepções de Krashen (2002) acerca de como ocorre o processo de desenvolvimento de uma língua estrangeira.

Seguindo adiante, serão discutidas as linhas gerais da teorização de Krashen (2002), estabelecendo relações com a proposta integralizadora de Clark (2010) para um currículo de ensino de línguas. Em um segundo momento, será abordada a questão do ensino de gramática propriamente dito e, em um terceiro, as linhas de ação possíveis ao campo do ensino de língua estrangeira nesse momento. Finalmente, serão arrematados em algumas linhas conclusivas os pensamentos aqui tecidos.

### **III.**

Tratando-se da proposta de Krashen (2002), o subsídio principal de sua pesquisa é o ensino de segunda língua (L2). O autor propõe um sistema cognitivo em que a estruturação e reestruturação de cadeias de significado no momento da interação com uma nova língua é central à sua *aquisição*, sendo proporcionada ao aprendiz por *input* significativo e inteligível. O *input* se caracteriza pelo contato com estruturas linguísticas globais, produzidas com propósito comunicativo real, e se torna *intake* a partir do momento em que é internalizado pelo aprendiz (Krashen, 2002, p. 103). Para o autor, este é um gesto realizado de forma inconsciente.

De forma relacionada a isso, Clark (2010) propõe o ensino de língua pautado não em molde analítico-prescritivo da língua, mas em sua produção em contexto cultural e socialmente situado. Assim como propõe Bagno (2010), a autora parte do texto como instrumento de ensino, destacando a importância da manipulação da língua em seu

contexto de produção e circulação. Isso se dá com vistas à explicitação de padrões estruturais presentes nos gêneros discursivos, ou seja, o uso autêntico da língua.

Tais visões se opõem à análise descontextualizada de padrões sintáticos, explicitados puramente por seu valor na microestrutura linguística. Essa abordagem encontra espaço junto à proposta de Krashen (2002), simultaneamente criticando a imposição da análise metalinguística no contexto do ensino de um novo idioma e privilegiando a produção comunicativa autêntica, como principal instrumento de trabalho.

Krashen (2002) apresenta também o conceito de *aprendizagem*, prática consciente pautada na reprodução mecânica de estruturas linguísticas. Para o pesquisador, o processo de *aprendizagem* possui como foco principal a forma da língua, privilegiando sua produção com base em regras passíveis de imitação consciente. O autor propõe, porém, que práticas que se encaixam no campo da *aprendizagem* não levam à produção espontânea e automática das estruturas linguísticas, mas ao conhecimento sobre o idioma.

Isso seria prejudicial na medida em que as aulas pautadas em práticas analíticas, conscientes e pouco autênticas solidificam apenas uma “carcaça linguística”, à qual o aprendiz recorre na tentativa de modular sua produção de estruturas já internalizadas. Isso se materializa, muitas vezes, como consequência de uma prática em sala de aula ancorada em processos prescritivos como base da manipulação da língua.

O papel do professor de L2, segundo Krashen (2002), é o de proporcionar *input* inteligível para o estudante, possibilitando a *aquisição* da língua. Além disso, o educador deve “empurrar para frente” a estrutura atual que o aprendiz de L2 é capaz de produzir, colocando-o em contato com estruturas ligeiramente mais avançadas. Krashen (2002) materializa esse processo na fórmula  $i + 1$ , sendo “ $i$ ” a estrutura mais avançada que o aluno é capaz de produzir em um dado momento e o “1” adicional a estrutura apresentada a ele pelo professor. Nesse cenário, o professor assume papel imprescindível, na medida em que é o principal provedor e mediador dos estímulos linguísticos apresentados ao aluno.

Além disso, a proposta de Clark (2010) é relevante na medida em que explicita a artificialidade das divisões entre habilidades – leitura, escrita, compreensão e fala – proporcionando bases teóricas para a construção de uma nova concepção integralizadora do ensino de lín-

gua e, por conseguinte, de gramática. Isso pode ser atrelado ao conceito de *input* inteligível, através do qual Krashen (2002) propõe que o professor medie a interação do aluno com a língua-alvo, proporcionando insumos linguísticos autênticos e linhas de interação baseadas em usos reais da mesma. Esse *input*, ao ser internalizado, torna-se *intake*, ou seja, língua adquirida.

Assim, defende-se neste texto que o *input* empregado em sala de aula deve ser constituído por textos autênticos, que circulam de modo relevante na sociedade. A mediação do professor deve ocorrer de forma a explicitar não apenas as estruturas linguísticas dos textos trabalhados, mas também as estruturas discursivas que os permeiam e sua relação com seu contexto de produção.

Clark (2010) destaca também a importância da produção linguística não apenas na modalidade escrita, mas no âmbito da oralidade. A explicitação das estruturas discursivas não se trata apenas de um perfil de características arbitrárias, mas da inserção do texto em contextos sociais mais amplos, objeto intimamente ligado à comunidade em que circula. A autora defende uma organização *crosscurricular* do modelo de ensino, em que as atividades de aprendizado se deem em contexto integrado, se afastando dos moldes tradicionalistas de divisão de conteúdos apresentados no início desta discussão.

Assim, Clark (2010) propõe a manipulação da língua além dos limites da sentença, ampliando o horizonte de possibilidades do ensino, o que se encaixa e amplia a proposta de Krashen (2002) de privilegiar o trabalho com materiais autênticos do contexto linguístico e social da língua-alvo.

Isso é exemplificado em relatos de aprendizes de inglês reunidos pelo AMFALE, projeto desenvolvido pela Faculdade de Letras da UFMG. Paiva (2011), pesquisadora à frente do projeto, sintetiza brevemente a tendência ao estudo extracurricular da seguinte forma:

As memórias da maioria desses aprendizes em três continentes não são muito positivas quando o assunto é sala de aula. Apesar de haver menções muito lisonjeiras a bons professores, o que chama a nossa atenção é a importância da participação em práticas sociais mediadas pela língua inglesa fora da sala de aula. (Paiva, 2011, p. 6).

São apresentados, a seguir, excertos de dois relatos de aprendizes de língua inglesa, ambos disponíveis no site oficial do projeto:

Estudante 1:

[...] Se eu ficasse só no que é dado na sala de aula ainda estaria falando 'fraiend' para 'friend'. O problema nem eram os professores nem o método de ensino, o problema era que eu simplesmente não entendia o funcionamento da língua. Com o uso da música, dos filmes e da televisão, o inglês passou a existir direitinho para mim, a funcionar como língua, a fazer sentido... (Disponível em: <https://www.veramenezes.com/p003.htm>. Acesso em 08/03/2026).

#### Estudante 2:

[...] Como qualquer estudante que se interessa, não me limitei só a ir às aulas, fazer os deveres. Eu tentava, principalmente, ver filmes sem legendas, ver séries de tv prestando atenção somente ao que falavam e lia, um livro ou outro, que apesar de não serem muito significativos, contribuíam muito com o vocabulário. (Disponível em: <https://www.veramenezes.com/p006.htm>. Acesso em 08/03/2026).

Aqui, é possível observar o uso contextualizado e autêntico da língua estrangeira como catalisador de sua aquisição. O desvio de práticas tradicionais de ensino de língua pautadas no ensino de gramática de forma descontextualizada é o que permite aos alunos acessar a língua em sua dimensão social e cultural, conferindo significado à sua organização gramatical e discursiva.

Assim, a *aquisição* se dá de forma mais natural, por processos inconscientes de organização da estrutura linguística com base em seu sentido contextual, ou seja, seu sentido no uso real. É o texto, seja oral ou escrito, que atua como suporte dessa *língua funcional* (Halliday and Hasan, 1985 *apud* Butt et al., 2003), não a frase ou a palavra. O ponto de partida se dá na presença da língua no mundo e para fazer sentido dele, não na análise da estrutura interna das construções linguísticas.

### IV.

É interessante pensar, então, em uma estrutura de ensino que privilegie a produção de *intake*, gerando oportunidades significativas de avanço na estrutura internalizada pelo aprendiz. Essa estrutura deverá ser estabelecida sobre uma teoria acerca da organização sintática e semântica da língua, uma gramática. Nesse cenário, o papel efetuado

pelo ensino dessa disciplina, apesar de completamente diverso de seus moldes e objetivos tradicionais, começa a tomar forma.

Assim, este ensaio alinha-se à proposta de Clark (2010), que parte da utilização da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday como base para o desenvolvimento de uma Gramática Sistêmico Funcional adaptada às necessidades do campo da aprendizagem. Essa ideia é promissora justamente pela relação fundamental da LSF com o contexto de produção da língua. A LSF se estrutura de maneira a considerar não apenas o contexto específico de produção da língua, mas aquele mais amplo, de dimensão cultural (Butt *et al.*, 2003, p. 4).

Além disso, a perspectiva funcional parte do texto como objeto e unidade linguística de estudo (Butt *et al.*, 2003, p. 3), ou seja, língua em uso, conforme vimos em Bagno (2010) e Clark (2010). Isso se alinha ao modelo de práticas docentes proposto neste ensaio de forma excepcional, já que considera possível não apenas uma gramática da frase, mas abre caminho para uma gramática textual, englobando o contexto discursivo e social.

A apropriação do modelo sistêmico funcional é feliz, também, ao modelar a teorização gramatical com base na estrutura cognitiva do aprendiz. Butt *et al.* (2003) colocam dessa forma: “Temos consciência, ainda que apenas subconscientemente, de que a escolha da linguagem é influenciada por certos aspectos do contexto em que é utilizada<sup>13</sup>”. (p. 2). Nessa visada, a organização linguística considera a habilidade inata do falante em discernir o contexto em que certo modo de organizar a linguagem está sendo usado. Partindo do pressuposto de que as quatro habilidades linguísticas são, na realidade, uma rede completamente integrada de competências, é apenas ilógico o exercício de qualquer função em moldes de segmentação.

Como já apontado, isso se alinha ao que propõe Libâneo (1990) ao declarar que “O processo educativo, onde quer que se dê, é contextualizado social e politicamente; há uma subordinação a à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação. [...] Conforme dissemos, é um fenômeno social” (p. 18).

Considera-se, então, que o principal papel da gramática no ensino de línguas é o de informar as estruturas lógicas estabelecidas pelo professor, que, por sua vez, deve apoiar a progressão linguística do

---

<sup>13</sup> Tradução do autor para: “We are aware, if only subconsciously, that language choice is influenced by certain aspects of the context in which it is used”

aprendiz em ritmo e percurso fundamentados pelo estudo dos processos cognitivos de estabelecimento de sentido. A competência lógica do aprendiz de L2 atua não em nível superficial, de adição de estrutura sobre estrutura, mas seguindo um caminho pautado pela utilidade comunicativa real de uma determinada construção linguística (Butt *et al.*, 2003, p. 2).

Dessa forma, abandona-se a progressão uniforme da prática tradicional, que muito empresta de conceitos lógico-matemáticos, para instituir um fluxo mais complexo, pautado pelos processos naturais da cognição (Clark, 2010, p. 0). As práticas privilegiadas em sala de aula devem ser, então, a conversação e a escuta, afastando-se da análise gramatical explícita.

## V.

Propõe-se, a partir disso, a atualização da prática de ensino de L2. O princípio de *aquisição*, conforme instaurado por Krashen (2002), estabelece diálogo com e subsídio teórico para que se materializem em práticas docentes o que foi proposto tanto por Bagno (2010), quanto por Clark (2010) ao ressaltar a importância do texto como unidade de manipulação da língua no contexto do aprendizado. O caminho que se abre é um de resistência à tendência tradicionalista da análise gramatical como principal forma de aprendizado de uma nova língua.

No contexto da sala de aula, o papel do professor é o de conduzir o aprendizado, proporcionando situações didáticas que serão aproveitadas pelo aluno para complexificar sua estrutura internalizada de L2. Conforme abordado acima, isso não deve ocorrer pela explicitação de teoria gramatical pura e descontextualizada, mas pelo uso e subsequente explicitação de estruturas linguísticas relevantes ao propósito de comunicação instaurado em um dado momento didático. Essas condições devem ser determinadas pelo professor, que atua de acordo com a especificidade do domínio linguístico de cada aluno.

Libâneo (1990), aloca o espaço de atuação do educador no campo da *educação intencional*, que diz respeito a “influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente”, ou seja, “[...] Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos” (p. 17 - 18). O pesquisador traz à luz, aqui, a intencionalidade inerente ao trabalho docente. As atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula devem, então, ser planejadas e mensuradas de acordo com um plano de ação coerente, pautado nos princípios

integralizantes de todas as quatro competências da língua – escrita, leitura, compreensão e produção oral.

A partir de atividades autênticas de comunicação e ação linguística, é possível proporcionar ao aprendiz a necessidade de uso integrado de tais habilidades, solidificando as relações de dependência e conexão sobre as quais as mesmas se constroem no mundo real. Tomando (de empréstimo) o conceito linguístico de *enunciação* (Ferrarezi Junior e Basso, 2013, p. 96-97) como objetivo de produção ao invés da sentença, é possível construir uma base sólida de reconhecimento da situação contextual e social em que se situa o sujeito enunciador e, por conseguinte, gerar ações linguísticas estruturalmente condizentes com as suas necessidades.

Assim, o aprendiz é reintroduzido no contexto linguístico sob outra perspectiva, potencializando sua capacidade de ação sobre a língua e, conseqüentemente, sobre o mundo. Nesse sentido, renova-se o papel do professor, ocupando novo lugar enquanto agente de mediação entre o estudante e um novo universo cultural, político e social construído a partir de estruturas discursivas propícias à exploração. A partir de uma relação de tal natureza, o ensino de língua se transforma de prática limitadora em fonte de possibilidades para o futuro.

## **VI.**

Em minha curta atuação enquanto professora de língua inglesa (menos de dois anos, na data de redação deste ensaio), convivo desconfortavelmente com o obstáculo da centralização excessiva da gramática. Mais do que as restrições logísticas e temporais absurdas, o embasamento teórico equivocado é fator determinante para o insucesso de tantos aprendizes em sua busca pela fluência. Permitindo-me uma breve digressão, creio que a própria motivação desses aprendizes prejudica sua trajetória na construção de repertório em uma nova língua, pois trazem à sala de aula ambições influenciadas justamente pela lógica matemática e cumulativa que apresentei anteriormente como raiz de uma prática equivocada.

Ao profissional encarregado do ensino de segunda língua, então, cabe a difícil tarefa de ensinar, mesmo que a contragosto dos alunos e das próprias instituições de ensino. A infraestrutura disponível ao professor, na maioria das vezes, é extremamente tradicionalista, marcada pelas divisões ilógicas do processo de aprendizagem destacadas na seção III deste trabalho, e é exatamente nisso que reside a importância de trabalhar para a mudança dessa realidade.

Conforme busquei argumentar, é possível ensinar uma nova língua sem depender de processos defasados de inculcamento e repetição das estruturas sintáticas. O estudo metalinguístico dessas unidades não é necessário para a *aquisição* de L2, chegando a ser nocivo se apresentado como plano principal de contato do aprendiz com a língua alvo. Proponho, então, a reestruturação do ambiente de ensino, bem como do próprio entendimento do que significa ensinar línguas. É importante superar essa prática tão incoerente e limitadora, caminhando para um cenário melhor estruturado para o ensino e a aprendizagem.

Assim, apesar da realidade material, o cenário não é de todo desanimador. O avanço das teorias didáticas aliadas ao estudo dos processos cognitivos de aprendizagem tem se mostrado extremamente frutífero. O ensino de língua existe enquanto porta de entrada de mudanças, tanto no âmbito da teorização quanto na esfera prática, e tem muito a ganhar com esta, há tanto tempo necessária.

## REFERÊNCIAS

Bagno, Marcos. Sobre peixes e linguagem in: Antunes, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Butt, David; Fahey, Rhondda; Feez, Susan; Spinks, Sue; Yallop, Colin. **Using functional grammar**: an explorer's guide. Segunda edição. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 2003.

Clark, Urszula. Grammar in the Curriculum for English: What Next?. **Changing English**, Birmingham, v. 17, n. 2, p. 189-200, jun. 2010.

Ferrarezi Junior, Celso.; Basso, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

García, Ofelia; Wei, Li. **Translanguaging Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

Krashen, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. University of Southern California, Los Angeles, CA, primeira edição digital, 2002.

Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

Paiva, Vera Lúcia. Ilusão, aquisição ou participação. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UFMG, 2003. Projeto AMFALE. Disponível em: [https://www.verame-  
nezes.com/narrativas.htm](https://www.verame-<br/>nezes.com/narrativas.htm). Acesso em 08/03/2026.

## SOBRE OS ORGANIZADORES E ORGANIZADORA

### **Dra. Patrícia Graciela da Rocha**

Professora associada da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS/Campo Grande-MS atuando no Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Estudos de Linguagens - PPGEEL - como professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino nos cursos de Letras Português/Espanhol (EaD e presencial) da FAALC e na Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - na UFMS. Mestrado e Doutorado em Linguística (bolsista CNPq - 2008) pela UFSC na área de Variação Linguística e Ensino. Fez estágio pós-doutoral na Universidad Autónoma Metropolitana (México/2020) na área de Políticas Linguísticas sob supervisão do Prof. Dr. Rainer Enrique Hamel. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2285085743040936>

### **Dr. Alex Pereira de Araújo:**

Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da FAALC/UFMS sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Graciela da Rocha. É Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pelo PPGMLS da UESB (com bolsa nacional da CAPES e bolsa do PDSE CAPES na Sorbonne Nouvelle, Paris 3, França). Tem graduação em Letras: Português e Francês (1995-2000), e mestrado em Letras: Linguagens e Representações (2009-2011) pela UESC. Participou dos programas do Ministério das Relações Exteriores da França (*Ministère des Affaires Étrangères*): *Connaissance de la France* (2000) e *Profs en France* (2007). Atualmente, ocupa a função de vice-coordenador do Movimento Negro Unificado (MNU- Itabuna - BA). Foi membro do Conselho Estratégico Social (CES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atua nos grupos de pesquisa GELPOC/CNPq e Estudos e Pesquisas em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (POSLIDEN/UFMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871174069415814> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-0912> E-mail: [alex.p.araujo@ufms.br](mailto:alex.p.araujo@ufms.br)

### **Dr. João Tobias Lima Sales:**

Professor Adjunto do Curso de Letras e Coordenador do Programa PECPLE da Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Linguística Apli-

cada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4020187414113280>

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

**Aline Ferreira Oliveira Araujo:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens PPGEL/FAALC, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Vinicia Mancilla Barreda. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Tradução Português e Espanhol pela Universidade Gama Filho. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela UFMS. Professora efetiva do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Aquidauana. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas - POSLIDEN (UFMS). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5070052418942964>

**Diogo Burlamaqui:** Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciado em Letras - Português pela Universidade Estácio de Sá. Membro do grupo de estudos e pesquisas em políticas sociolinguísticas, decolonialidade e ensino de línguas (POSLIDEN/UFMS).

E-mail: [diogoburlamaquiprofessor@gmail.com](mailto:diogoburlamaquiprofessor@gmail.com).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6993427669113576>

**Fernanda Victória Cruz Adegas:** Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra pelo mesmo programa e instituição, com bolsa CAPES. Licenciada em Letras - Português/Inglês pela UFMS, campus Aquidauana. Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMS), campus Aquidauana. E-mail: [fernandaadegas.ufms@gmail.com](mailto:fernandaadegas.ufms@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8378124984954167>

**Giovana Rosa Martins:** Possui graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário de Adamantina - UNIFAI (2000), especialização em Metodologia no Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes (2020) e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2022). Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atu-

almente, é docente de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais na Secretaria de Educação do Município de Campo Grande . Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e Língua Portuguesa para falantes de outras línguas. Aplicadora do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades (GELF) na UFMS e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas Coletivo POSLIDEN (UFMS). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0457264553972922>

**Glaucimara Lopes Schneider Hova:** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005), Especialização e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (respectivamente 2008 e 2010). Faz parte do quadro permanente do DETRAN/MS, atuando como Gestora de Atividades de Educação e Segurança de Trânsito. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2045237203563798>

**Harriet Harry:** Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com trajetória acadêmica e profissional voltada às áreas de linguística, literatura, comunicação e semiótica. Possui mestrado em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Zambeze e licenciatura em Linguística e Literatura pela Universidade Eduardo Mondlane. Ao longo de sua carreira, atuou como docente e pesquisadora na Universidade Zambeze. Sua produção científica concentra-se nos estudos discursivos, semiótica, literatura e comunicação. Participou de conferências e seminários acadêmicos e atualmente, desenvolve pesquisas voltadas à semiótica e análise discursiva dos discursos sobre mudanças climáticas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2631-066X> Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3468708806851130>

**Julia Rockel Amarilha :** Discente do curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde 2023, atualmente sob a orientação da professora Dra. Patrícia Graciela da Rocha. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Sociolinguísticas, Decolonialidade, e Ensino de Línguas (POSLIDEN), criado pela professora Dra. Patrícia Graciela da Rocha.

**Laís Lainy Moraes dos Santos:** Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2023). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atuou como professora de Língua Inglesa de Educação Infantil na rede particular e como professora de Língua Inglesa de Ensino Fundamental na rede pública (SEMED e SED). Cursando o segundo ano do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS) sob orientação da Profa. Dra. Suzana Vinícia Mancilla Barreda e sob coorientação da Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha, vinculada ao projeto de pesquisa Políticas Linguísticas, Variação e Ensino de Línguas (cadastrado no SIG-Proj/UFMS). Integra o Grupo de Pesquisa Políticas (socio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas, desenvolvendo a pesquisa "Aplicação do ensino bilíngue libras-português como política linguística de inclusão de pessoas surdas, surdocegas ou com deficiência auditiva". Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0756774883094280>

**Rafael Antunes Pereira:** Possui uma Graduação em Administração pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2014) e Graduação em American Studies pela Freie Universität (2019). Possui Três Mestrados, British Studies pela Humboldt Universität zu Berlin (2021), Anglophone Modernities in Literature and Culture pela Potsdam Universität (2021), e American Studies pela Freie Universität (2024). Atualmente cursando o Doutorado em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1260065996629700>

**Renata Pereira Felício Billancieri:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens PPGEL/FAALC da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Graciela da Rocha. Mestre em Estudos de Linguagens (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar (Centro Universitário Leonardo da Vinci), Graduada em Pedagogia (Universidade Metropolitana de Santos), Graduada em Letras (Faculdades de Dracena). Professora Efetiva de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Campo Grande e atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel. Membro do grupo de estudos e pesquisas em políticas sociolinguísticas, decolonialidade e ensino de línguas

(POSLIDEN/UFMS). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2132335006055139>

**Sueli Maria Ramos da Silva:** Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul na FAALC, Curso de Letras. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL-UFMS). Membro do GT de Semiótica da Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística). Atua como pesquisadora no grupo de pesquisa Grupo de Estudos Semióticos de Mato Grosso do Sul - SEMIOMS, do(a) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa: Semiótica: modelos teóricos e descritivos (USP). Doutora em Semiótica e Linguística geral - FFLCH-USP (2012); Mestre em Linguística pelo programa de pós-graduação em Semiótica e Linguística geral da FFLCH-USP (2007); Graduação em Letras nas habilitações de Português e Linguística pela Universidade de São Paulo (2005). Possui experiência em Língua Portuguesa, Linguística Geral, Semiótica Discursiva e seus desdobramentos sensíveis e tensivos, com ênfase na análise de discurso religioso e de divulgação religiosa. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5847506719450306>

**Suzana Mancilla:** Pos-Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pela UFMS. Atualmente é professora Associada da UFMS, atuando no Curso de Licenciatura em Letras habilitação em Português e Espanhol, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), onde se dedica à formação inicial de professores, com foco no ensino de língua espanhola (castelhano) e português como segundas línguas, línguas de fronteira e línguas estrangeiras e adicionais, bem como nas disciplinas de Fundamentos e Prática de Ensino de Línguas. É docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMS) e desenvolve pesquisas nas áreas de línguas de/nas fronteiras, interculturalidade, políticas linguísticas, translanguagem e decolonialidade. Integra o Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (MIGRAFRON), o Grupo de Pesquisa Fronteira e Imigrações (UFMS/CNPq) e o Observatório da Rota Bioceânica (UEMS/CNPq). Atua também como gestora do

acordo interinstitucional entre a UFMS e a Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), na Bolívia. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2397050954381394>

**Thaissa Moreira Prado:** É doutoranda em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa Estudos de Linguagem em Contextos Complexos, sob orientação da Profa. Thayse Figueira Guimarães. É Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017) e graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Atua como docente de Língua Inglesa na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, com experiência no ensino de línguas em contextos diversos. É servidora cedida da Secretaria de Estado de Educação para a Divisão de Acolhimento e Desenvolvimento Social (DADES/PROEC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, onde integra o Setor de Acolhimento a Migrantes, Refugiados e Apátridas, atuando no programa UEMS ACOLHE, com foco em ações de ensino de língua portuguesa para Migrantes Internacionais. É aplicadora da prova oral do exame Celpe-Bras, atuando na avaliação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa para falantes de outras línguas, com interesse em estudos sobre identidade, ensino de línguas e mobilidade humana, provas de proficiência, além de tecnologias aplicadas à educação. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7734091287398392>

**Viviane Costa Lopes:** Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - Uniderp (2009). Também possui Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2023). Mestranda em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvendo a pesquisa: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS CRÍTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO DE CAMPO GRANDE-MS. Atualmente é servidora pública efetiva da Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS atuando como Profissional de Apoio Educacional de Letras e Professora, ambos na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande MS - SEMED/MS. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8934693388328114>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Acolhimento, formação linguística e formação: 6  
Aprendizagem de línguas: 9, 19, 122, 135.

## B

*Bilingualism*: 100  
BNCC: 11, 13, 16, 20, 21, 23, 4

## C

CELPE-Bras: 6, 8, 44-62, 146, 150.  
Contextos culturais: 117 corpo contextos multilíngues: 35  
Contextos socioculturais: 61, 62  
Cooficialização: 6, 8, 64-66, 68-70, 72-77.  
Colonialidade: 6, 9, 29, 39, 80, 88, 144, 146-149.

## D

Derrida: 27, 28, 36, 41  
Direitos linguísticos: 8, 9, 23, 26, 65, 67, 70, 74, 75  
Decoloniais: 39  
Discurso: 9, 21, 29, 33, 36, 38, 41, 52, 56, 62, 72, 79-82, 85, 90-102, 147, 149.

## E

Educação básica: 11, 12, 14, 24, 120, 121, 133-135.  
Ensino de línguas: 8, 13, 14, 24, 25, 37, 43, 62, 78, 104, 120, 122, 129, 131-133, 135, 140, 144, 146-150

## F

Formação de professores: 35, 41

## G

Glotopolítica: 6, 9, 21, 23, 27-29, 34, 38, 39, 66, 72, 74, 76, 79-82

## H

Habilidades: 6, 19, 30, 44, 50, 135, 136, 139, 141

## I

Ideologia: 9, 30, 32, 45, 46, 49, 53, 60, 81, 82, 95, 98, 104  
Internacionalização: 6, 8, 9, 44-46, 48, 49, 53, 60, 61

L Língua Terena de Sinais: 9, 64, 65, 70, 73, 78, 151  
Línguas minoritárias: 66, 69, 76.

## M

Mobilidade: 44, 45, 60, 61, 64, 150.  
Monolinguismo: 27-32, 36, 39, 41, 67, 75, 77.

## N

Nativo: 31, 78

## O

Originário: 7, 64

## P

Práticas pedagógicas: 9, 121, 122, 124, 125.  
Políticas linguísticas: 6, 8, 9, 11-15, 18, 19, 21-24, 27, 28, 32-39, 41, 43-49, 53-55, 60-65, 72-76, 80, 81, 87, 105, 106, 133, 144, 147, 149.  
Programas de internacionalização: 44, 53.

## Q

Quadro: 16, 17, 76, 80, 90, 94, 96, 100, 122, 127, 147.

**R**

Relações de poder: 8, 18, 23, 28,  
30, 38, 65, 74, 79, 86, 87, 106,  
107, 134

**S**

Subjetividade: 87, 110  
Superior: 30, 44, 45, 47, 49, 52,  
53, 61, 131

**U**

Unidade: 23

**V**

Virtual: 83

**X**

Xoán: 25, 42, 62, 76, 80, 82, 85,  
86, 88

**Z**

Zona do não-ser: 28, 32, 33, 36



<https://publicacoes.even3.com.br/book/linguagens-poder-e-ensino-politicas-linguisticas-ensino-e-aquisicao-em-contextos-plurais-8901285>

# LINGUAGENS, PODER E ENSINO:

políticas linguísticas, ensino e aquisição  
em contextos plurais



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM POLÍTICAS  
SOCIOLINGÜÍSTICAS, DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS