



CONCEPÇÕES DE LÍNGUAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO¹

Douglas Freitas dos Santos²
Cláudia Jotto Kawachi Furlan³

RESUMO

Ao longo da história, uma gama de concepções de línguas surgiu apresentando e defendendo pontos de vista ora semelhantes ora distintos entre si. A sala de aula de línguas, que toma esta diretamente como objeto, sofreu e ainda sofre impactos significativos no seu desenvolvimento, mostrando sua posição e crenças, ainda que inconscientemente. Este trabalho, neste sentido, considera três concepções de línguas e seus desdobramentos na elaboração de material didático. Fruto da dissertação “O tio de inglês nos meandros da autetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático” (2024), conta com as considerações feitas por Jordão (2006), Jordão e Fogaça (2012), Ferrari (2018), Merlo (2022), Galvão e Zanotelli (2022) e Zanotelli (2023). Trata-se, portanto, de um trabalho qualitativo de revisão bibliográfica, propondo uma reflexão acerca do objeto de maior destaque do/a professor/a de línguas, que deve ter em seu repertório as diversas concepções, suas contribuições para o ensino e as implicações que rondam suas escolhas.

Palavras-chave: Concepções de línguas, Material didático, Educação linguística, Formação docente, Revisão bibliográfica.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, uma gama de concepções de línguas surgiu apresentando e defendendo pontos de vista ora semelhantes ora distintos entre si. De Saussure a Bakhtin, passando por Chomsky, não faltaram *insights* advindos de teóricos dispostos a contribuir ao que se refere ao grande objeto da linguística – a língua. E, como não poderia ser diferente, a sala de aulas de línguas, que respira do mesmo fenômeno e compartilha o objeto de maior interesse da linguística, é impactada conscientemente ou não pelas posições, crenças e ideias envoltas à língua. É dessa maneira que emergem as

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático”, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, dougfreytas.prof@gmail.com;

³ Professora orientadora: Pós-doutora pelo programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professora de língua inglesa no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL - UFES), claudia.furlan@ufes.br;

políticas linguísticas – entendidas de maneira ampla, contemplando não apenas legislações formais, mas também práticas de linguagem e gestão linguística (Garcez; Schulz, 2016). Com as tais políticas linguísticas, surgem também as visões dos sujeitos no tocante à língua.

O caso da polêmica do livro didático, resgatado por Garcez e Schulz (2016), ilustra enormemente esta questão: Em 2011, sob o governo da presidente Dilma e pasta da Secretaria da Educação do professor Fernando Haddad, o livro didático “Por Uma Vida Melhor”, de autoria da professora Heloisa Ramos e destinado a estudantes da EJA, causou furor em todo o país. Em determinada parte da obra, surge a sentença “Alguns **insetos** provocam **doenças**, às vezes, fatais à **população** ribeirinha.” (grifos da obra), sendo seguida por uma classificação e explicação acerca do gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural) dos elementos constituintes da própria sentença. Logo depois, é destacado que tal sentença e explicação estão em consonância à norma culta. Contudo, no mesmo parágrafo, a obra informa que há uma distinção entre norma culta e popular, expondo a seguinte sentença: “Os **livro** ilustrado mais interessante estão emprestado” (grifo da obra).

Apontando o gênero e número das palavras “livro”, “os”, “ilustrado”, “interessante” e “emprestado, a obra propõe uma reflexão ao perguntar se o autor da sentença se refere a um livro ou a mais de um. No parágrafo seguinte, o livro dedica-se a explicar que, na variedade popular, o fato da primeira palavra da frase já estar no plural é suficiente para a compreensão de que “os livro” se refere a mais de um objeto. O conteúdo continua ao mostrar, ainda, a versão padrão da norma culta da sentença supracitada. Posteriormente a isso, encontra-se o núcleo de toda a polêmica. Isso porque o trecho a seguir informa:

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar “os livro?”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião (Ramos, 2009, p. ?, grifos da autora).

O livro segue dando mais exemplos de sentenças com erros gramaticais, como “nós pega o peixe” e “os menino pega o peixe”, ao mesmo tempo em que evidencia suas versões sob as estruturas da norma culta padrão⁴.

Embora não seja possível afirmar, com precisão, o conceito de língua que a autora do livro tem, torna-se viável dizer, a partir da seção supracitada, que a visão de língua empregada na obra (e, por conseguinte, da autora) não é tão rígido, ao reconhecer (ainda que sem citar), os pressupostos labovianos de variação linguística e suas ramificações, como o conceito de preconceito linguístico.

Outro tópico que gera confronto dentro e fora da sala de aula é o pronome neutro, tendo sido reconhecido e acolhido por uns, mas ainda rechaçado por muitos outros. Tal como aconteceu na polêmica do livro didático, o debate de pronome neutro expande-se para além de discussões feitas por linguistas (que evidentemente não entraram em um consenso quanto ao seu uso) e permite que a mídia e demais cidadãos opinem acerca do uso ou não do fenômeno. Nesta toada, a sala de aula, corporificada por seres humanos e suas crenças, não está alheia a discussões linguísticas e, dessa forma, é composta por infinitas posições, conforme apontado por Jordão (2006, p. 1):

(...) ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere. Tais pressupostos nem sempre encontram respaldo nas teorias desenvolvidas por lingüistas renomados, mas resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte.

O advento da internet e, com isso, o amontoado de diversos anúncios e comerciais a favor de cursos livres de língua estrangeira e seus métodos milagrosos contribuem para com o argumento da autora, pois vendem abordagens e metodologias alicerçadas em determinado conceito de língua e ensino-aprendizagem dela. A partir disso, podem influenciar a visão de língua que os estudantes têm e como o ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido.

Diante deste cenário, precisamos pensar no material didático presente na sala de aula de línguas elaborado por alguém que imprime, por meio das práticas propostas, a

⁴ Veja: <<https://obenedito.com.br/o-livro-didatico-e-as-variantes-orais-da-lingua-materna/>> Acesso em 06 ago. 2025.

autoria e, por consequência, a visão de mundo e língua que ele/a possui no tocante à língua (Jordão; Fogaça, 2012; Almeida Filho, 2013; Gottheim, 2013; Masuhara; Tomlinson, 2013; Baladeli, 2014; Souto Junior; Tilio, 2014; Freitas-Santos, 2024).

Este trabalho, neste sentido, considera três concepções de línguas e seus desdobramentos na elaboração de material didático. Fruto da dissertação “O tio de inglês nos meandros da autetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático” (2024), conta com as considerações feitas por autores preocupados com o tema proposto. Trata-se, portanto, de um trabalho qualitativo de revisão bibliográfica, propondo uma reflexão acerca do objeto de maior destaque do/a professor/a de línguas, que deve ter em seu repertório as diversas concepções, suas contribuições para o ensino e as implicações que rondam suas escolhas, conforme defendido por Jordão (2006), Jordão e Fogaça (2012), Ferrari (2018), Merlo (2022) e Freitas-Santos (2024).

DESENVOLVIMENTO

Entendemos material didático como todo item capaz de auxiliar o/a professor/a no processo de educação linguística (Galvão; Zanutelli, 2022; Zanutelli, 2023; Freitas-Santos, 2024). Estão inclusas nessa definição *handouts*, canções, quadro, pinceis, giz, televisão, livro didático, projetor, e até o nosso corpo – a nossa voz, os nossos membros, enfim, tudo que tenha um propósito pedagógico. Ao elaborar nossas próprias atividades, imprimimos (in)conscientemente a nossa autoria, formada, dentre muitas outras coisas, pela nossa visão de mundo (Almeida Filho, 2013; Gottheim, 2013; Masuhara; Tomlinson, 2013; Baladeli, 2014; Souto Junior; Tilio, 2014; Freitas-Santos, 2024), o que inclui a língua. Desta feita, é necessário pensar que

Toda prática está embasada em alguma teoria. Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Diante disso, é preciso estar, como os escoteiros, sempre alertas para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo (Jordão, 2006, p. 1).

Conforme a autora, enquanto professores de língua, devemos tomar ciência de quais teorias influenciam as nossas ações (Mozer; Kawachi, 2018), pois “tal conhecimento guiará nossas práticas docentes” (Ferrari, 2018, p. 106). E o material didático, que possui um papel inestimável na sala de aula (Freitas-Santos, 2024), precisa ser coerente com o contexto no qual ele é utilizado, e a visão de língua adotada no material pode influenciar o êxito da aprendizagem.

Começamos a apresentar as concepções de línguas com o estruturalismo. Representado pelo pai da Linguística Moderna, Fernand de Saussure, esta corrente compreende língua como um sistema de signos. Estes signos são formados pela imagem acústica e pelo conceito de uma palavra, ou seja, o som e a ideia que a expressão tem. Conforme o nome sugere, no estruturalismo a língua é vista como estrutura, como um código.

Materiais didáticos elaborados por pessoas cuja crença de língua recai sobre esta perspectiva tendem a contar com atividades focadas em gramática, evidenciando esse aspecto estrutural da língua. Almejando a efetividade da aprendizagem, exercícios de repetição, como os de “complete a lacuna”, são propostos. Ferrari (2018) ilustra o movimento no ensino com a menção do método audiolingual, desenvolvido por tarefas em que os discentes repetem incansavelmente determinadas estruturas. Filosoficamente, essa visão se alinha ao positivismo, o que leva ao entendimento do que é certo e o que é errado, não considerando outras nuances, como adequabilidade de acordo com situações.

Apesar do esforço louvável em práticas linguísticas, o problema dessa percepção no ensino-aprendizagem de línguas é a não consideração de outras dimensões que compõem a língua, como o aspecto social e cultural atrelada à linguagem. E, por não considerar tais complexidades, tem-se a ideia de que a língua é imutável e estanque, bastando o/a aluno/a decorar, sem pensar, todas as estruturas para acessar um universo já pronto, o que Merlo (2022) atrela ao conceito Freireano de educação bancária, em que estudantes nada têm a contribuir na sala de aula, apenas são vistos como receptáculos prontos para serem preenchidos com o conhecimento de alguém mais experiente, nesse caso o/a professor/a. Em linhas semelhantes, Jordão (2006) compara o estruturalismo com as ideias do iluminismo, em que sujeitos estão “sem luz”, ou seja, sem conhecimento. O/A professor/a, então, deve trazer essa luz para os alunos, que passarão por um processo de iluminação à medida em que decorarem o

Com o avanço da linguística, novas percepções envolvendo língua foram lançadas, como as perspectivas do funcionalismo. Tal movimento salienta as funções que a língua pode desenvolver de acordo com a ocasião. Impulsionados pelo avanço de estudos voltados à sociolinguística e à pragmática, o funcionalismo considera o contexto como fundamental na prática linguística. Por isso, a sua visão de língua será menos rígida quando comparada com a percepção puramente estruturalista, enquanto comunicação será chave para a atividade linguística, considerando múltiplos sentidos – não só os estritamente ligados à fala, englobando gestos, por exemplo. A grande contribuição desse movimento para a educação se dá com a Abordagem Comunicativa, que se alastrou em todas as partes do mundo como um método revolucionário do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, chegando no Brasil na década de 1970 e sendo até hoje uma das (se não a maior) metodologias mais utilizadas em cursos livres de idiomas.

Materiais didáticos subjacentes a esta visão adotam atividades baseadas em situações, ou seja, eles contextualizam vocabulário, expressões e estruturas gramaticais que façam sentido dentro de um determinado contexto. Ao ensinar o *verb to be*, por exemplo, nesta abordagem a estrutura estaria atrelada a um determinado contexto, como no de se apresentar, o que faria com que estudantes aprendessem, junto ao tópico gramatical, vocabulário de ocupações, por exemplo. Assim, o/a aprendiz aprenderia a formar sentenças que façam sentido para além da estrutura, como para dizer “*My mother is a doctor*” (Minha mãe é médica), “*I am a student*” (Eu sou um estudante) e “*My siblings are engineers*” (Meus irmãos são engenheiros).

A despeito do avanço linguístico advindo do funcionalismo e da sua influência no ensino, superando a visão estanque que cristalizava a língua até então, novas contribuições linguísticas nos fizeram perceber a visão instrumentalizada que a língua poderia ter nesta percepção, omitindo perspectivas identitárias e discursivas da língua. É assim que, influenciados por filósofos como Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, linguistas passaram a defender língua como discursivo, inaugurando a fase pós-estruturalista da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é entendida como prática social, o que engloba o que já defendiam os funcionalistas no tocante à importância do contexto no uso de língua. Em outras palavras, utilizamos diferentes práticas sociais a depender da situação – na escola; no trabalho; no bar; com amigos; com desconhecidos; com familiares e assim por diante. Contudo, a visão de língua como discurso supera

essa percepção, compreendo-a como repleta de ideologias e marcada por relações de poder (Jordão, 2006; Jordão; Fogaça, 2012; Merlo, 2022; Freitas-Santos, 2022). No ensino, além de compreender as mutações possíveis de uma língua, dado o seu contexto socio-histórico-cultural, o pós-estruturalismo defende o uso criativo e plural da linguagem, conforme pode ser visto na contribuição feita por Merlo (2022) ancorada em Monte Mór (2007):

(...) quando deixo as interpretações somente a cargo de terceiros (do autor do texto, de quem elaborou o gabarito do teste), acabo por tirar de meus alunos e minhas alunas a possibilidade de criar e de construir sentidos com base em suas próprias experiências (MERLO; KAWACHI-FURLAN, 2020). Assim, alunos e alunas são colocados em uma posição passiva diante dos textos que circulam na sociedade e se acostumam a buscar o sentido que o tal autor quis dar) (Merlo, 2022, p. 133).

Dito de outra forma, diferentemente da influência do positivismo em que o “certo” ou “errado” são enfatizados, a visão de língua pós-estrutural permite que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem usem suas vozes para refletir sobre aquilo que está sendo discutido em sala. Logo, os materiais didáticos inspirados nesse movimento têm de propor questionamentos abertos para aproximar os temas das aulas com as suas próprias vidas, para que assim consigam entender suas realidades e assim transformá-las, em vez de apenas as acessarem para reproduzirem o que já está dado. É importante destacar, todavia, que esta visão plural de língua não exclui necessariamente o estruturalismo, o que significa dizer que a estrutura linguística é entendida como parte do pós-estruturalismo, mas a essa estrutura são atreladas diversas dimensões, como aspectos sociais, históricos e culturais, salientando a complexidade que envolve a língua.

Também é importante destacar que está tudo bem ter uma visão estrutural ou funcional de língua desde que o/a professor/a que adote tal visão saiba as implicações que isso tem para si e para seus alunos (Ferrari, 2018; Freitas-Santos, 2024). Como ser defensor/a de uma concepção rígida de língua que não permite meus estudantes trans, por exemplo, serem tratados da forma como acharem melhor? Como dizer que pronomes neutros são invenções ideológicas se a língua muda a todo tempo e a todo momento surgem políticas linguísticas que operam a favor de grupos privilegiados? E

como ignorar todas as práticas sociais de estudantes em prol de uma gramática cristalizada e filosofias de educação que já não fazem sentido no século XXI?

Deixo essas perguntas na esperança não só de respostas, mas de mais questionamentos, como o movimento pós-estruturalista estimula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos concentramos em defender a importância de se pensar em concepções de língua na elaboração de material didático. Para tanto, trouxemos a definição de material didático, a sua importância e o papel da língua nessa conjuntura. Outrossim, apresentamos três concepções de línguas (estruturalismo, funcionalismo e pós-estruturalismo) que revolucionaram, cada um no seu tempo, a linguística e o ensino de línguas. É importante dar ênfase, dessa forma, na importância de cada movimento para chegarmos onde estamos hoje. Desejamos, dessa forma, que as correntes linguísticas e suas implicações sejam temas recorrentes na formação docente, auxiliando o/a professor/a a tomar as decisões mais coerentes com seus contextos, pois língua é complexa.

Ao se manifestar contrário ao uso do pronome neutro, por exemplo, pode-se dizer que tal pessoa possui uma visão tradicional e cristalizada de língua, sendo guiada por gramáticas e normas puristas. Por outro lado, dizer que “está tudo bem conjugar verbos com o pronome “mim” a depender do contexto” demonstra uma percepção de língua menos rígida e mais aberta à situacionalidade. Faz-se necessário o conhecimento do/a professor/a de todas as implicações subjacentes a essas posições, principalmente na elaboração do material didático, tão caro para o desenvolvimento de uma educação linguística de qualidade.

ABSTRACT

Throughout history, diverse view on language have emerged, articulating viewpoints that range from complementary to contradictory. The language classroom — where language itself becomes the primary object of study — has been profoundly shaped by these evolving conceptions, invariably reflecting their underlying stances and beliefs, even when unconsciously held. Considering this scenario, this study examines three language conceptions and their implications for teaching material design. Derived from the master’s dissertation "An early age English teacher in autoethnography: decolonialities and representations through the work with teaching material" (2024), it considers Jordão (2006), Jordão and Fogaça (2012), Ferrari (2018), Merlo (2022), Galvão and Zanotelli (2022), and Zanotelli (2023). As a qualitative literature

review, the paper proposes a reflection on the central object of highest emphasis of language teachers, who must have in their repertoire many language views, their contributions for education, and implications that surround their choices.

Keywords: Language views, Teaching materials, Language education, Teachers education, Literature review.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar Conteúdos, Processo e Reflexão Formadora no Material de Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: PEREIRA, A.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 13-28.
- BALADELI, A. P. D.; Questões de Identidade em Sala de Aula: Que sentidos de Brasilidade apresentam os Livros Didáticos?. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 225-242.
- GALVÃO, A. S. M.; ZANOTELLI, R. N. Ensino de língua inglesa na educação infantil: a importância da formação docente para escolha, elaboração e adaptação de materiais didáticos. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J.R.A.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v.1, p. 193-213.
- GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]
- GOTTHEIM, L. A Gênese de um Material Didático para o Ensino de Língua. In: PEREIRA, A.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 54-92.
- JORDÃO, C.M.; FOGAÇA, F.C. Critical literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, 28: 1, 2012, p. 69-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/hsrex4LBJZmLpsBjNKsVbvt/abstract/?lang=en>. Acesso em: 08 ago. 2025
- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaigangue, 2006. p. 1-9. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_08/arquivos/o_ensino_de_lem.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.
- JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, V. **Perspectivas críticas de**

educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 71-82.

FERRARI, L. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 20, p. 105–116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21658>. Acesso em: 08 ago. 2025.

FREITAS-SANTOS, D. **O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: Decolonialidades e Representatividades por meio do trabalho com material didático.** Dissertação de mestrado. 168 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/8aa30a5c-926f-4a10-949c-ef8cd9a58a4b>. Acesso em 04 ago. 2025.

MASUHARA, H.; TOMLINSON, B. Materials Development for Language learning: principles of cultural awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 29-54.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação.** Tese de doutorado. 2022. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/0e454a6f-0f0a-4386-b335-01cfe984d574>. Acesso em: 04 ago. 2025.

MOZER, I. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Not by the book: a experiência de desenvolver material em um curso de Inglês para Propósitos Específicos do Programa Idiomas sem Fronteiras. **A COR DAS LETRAS**, Feira de Santana, v. 18, p. 145-162, 2018.

RAMOS, H. (Org.) Por uma vida melhor: Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental, vol. 2. São Paulo: **Global: Ação Educativa**, 2009. (Coleção Viver e Aprender).

ZANOTELLI, R. N. **Professores(as) em formação inicial como elaboradores(as) de material didático com foco na educação linguística com crianças.** Dissertação de mestrado. 120 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2023.