

A world map is shown in the background, with several large, overlapping speech bubbles in various colors (teal, blue, orange, red) overlaid on it. The text is centered within the largest teal speech bubble.

Carla Conti de Freitas
Giuliana Castro Brossi
Valéria Rosa da Silva
Organizadoras

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

O que é ser professor/a hoje?



POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

O que é ser professor/a hoje?



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Valter Gomes Campos (Reitor)

Vice-Presidente

Everton Tizo Pedroso (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Revisão Linguística e textual

Michely Gomes Avelar

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Adriana Carvalho Pinto Vieira (UFMS)

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Francisco Ramos de Melo (UEG)

Glauber Lopes Xavier (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

José Leonardo Oliveira Lima

Léo Carrer Nogueira (UEG)

Luciana de Souza Ondeí (UEG)

Luciana Rebelo Guilherme (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Thatiana Salgado (UEG)

Vanessa Cristiane S. Amaral (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Carla Conti de Freitas
Giuliana Castro Brossi
Valéria Rosa da Silva

Organizadoras

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

O que é ser professor/a hoje?



Anápolis | 2020

© Editora UEG – 2020
© Autoras e autores – 2020

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

P769 Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?
/ Carla Conti de Freitas, Giuliana Castro Brossi, Valéria Rosa da Silva
(Orgs.). – Anápolis: Editora UEG, 2020.
406 p.: il.

Modo de Acesso: World Wide Web

ISBN: 978-85-5582-078-6

1. Formação de professores. 2. Identidades de professores. 3. Ensino de
língua estrangeira. 4. Encontro de Formação de Professores de Língua
Estrangeira – ENFOPLE. III. Título.

Elaborada por: Ceila da Silva Rodrigues – CRB1/2218

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos dos próprios
autores. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou
defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.



Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO

www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

SUMÁRIO

Prefácio	13
Apresentação	17
1 Perspectivas críticas e translíngues para a formação de professores de línguas	29
<i>Kleber Aparecido da Silva</i>	
<i>Lauro Sérgio Machado Pereira</i>	
<i>Renata Mourão guimarães</i>	
2 (Re)pensando as práticas de linguagem em tempos digitais	59
<i>Michely Gomes Avelar</i>	
<i>Carla Conti de Freitas</i>	
3 Práticas de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: um estudo discursivo Foucaultiano	69
<i>Alex Alves Egido</i>	
4 O movimento #fica espanhol: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro	95
<i>Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva</i>	
<i>Jordana Avelino dos Reis</i>	
5 Narrativas multimodais: histórias de formação e (re) construção de identidades de professores	111
<i>Roberta Carvalho Cruvinel</i>	
<i>Mariney Pereira Conceição</i>	
6 Problematizando ideologias linguísticas presentes nas práticas discursivas de uma sala de aula de língua inglesa .	129
<i>Fernanda Caiado da Costa Ferreira</i>	

7	Problematizar ou silenciar?: Uma análise de livros didáticos de língua inglesa	149
	<i>Cristiane Rosa Lopes</i> <i>Sueli Paiva dos Santos</i>	
8	Discutindo a teoria no estágio supervisionado de língua inglesa: um estudo de caso	161
	<i>Kyssila Divina Cândido Melo Macêdo</i>	
9	Português como língua de acolhimento: experiências em um projeto de extensão no Instituto Federal de Goiás	179
	<i>Suelene Vaz da Silva</i> <i>Cleide Araújo Machado</i>	
10	A dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no centro: por que quebrá-la? E como minimizá-la num curso de língua inglesa numa perspectiva crítica? .	187
	<i>Luiz Martins de Lima Neto</i>	
11	Perceber, compreender e possibilitar: (re)pensando a formação de professores de línguas para os multiletramentos	207
	<i>Cristiane Ribeiro Magalhães</i> <i>Carla Conti de Freitas</i>	
12	O texto colaborativo via WhatsApp como forma de multiletramento e estratégia para a produção textual nas aulas de línguas.	221
	<i>Vitor Savio de Araújo</i> <i>Carla Conti de Freitas</i>	
13	Problematizando corpos nus em arte por meio da linguagem	239
	<i>Sueli Paiva dos Santos</i> <i>Hélvio Frank de Oliveira</i>	
14	O agir de dois professores em formação no ensino de inglês para crianças: uma análise do desenvolvimento em planos de aula	257
	<i>Mariana Furio</i>	

15	O ensino de LI nos anos iniciais do EF: o conceito de língua para um professor da PMSP	271
	<i>Thaís Blasio Martins</i>	
16	Necessidades formativas de professoras pedagogas que atuam no ensino de língua inglesa: como lidar com a limitação do conhecimento?	291
	<i>Fernanda de Mello Cardoso</i> <i>Antonio Marcos da Cruz Lima</i>	
17	Ensino de inglês para crianças e o princípio da abertura às línguas: reflexões e desdobramentos	303
	<i>Giuliana Castro Brossi</i> <i>Marise Pires da Silva</i> <i>Suzana de Souza Lino</i> <i>Juliana Reitchert Assunção Tonelli</i>	
18	Política linguística Tapirapé: na perspectiva da interculturalidade decolonialidade.	321
	<i>Themis Nunes da Rocha Bruno</i>	
19	Educação intercultural problematizadora	339
	<i>Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé</i>	
20	O ensino dialógico intercultural de inglês para leitura com pessoas em situação de vulnerabilidade	349
	<i>Valdilene Elisa da Silva</i>	
21	Sobre educar e fazer brotar sonhos: possibilidades para a coconstrução de uma práxis pedagógica decolonial.	363
	<i>Juliane Prestes Meotti</i> <i>Valéria Rosa-da-Silva</i>	
	Sobre as organizadoras	387
	Sobre os/as autores/as	389

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.
[...] – PAULO FREIRE (2013)



PREFÁCIO

JULMA BORELLI

Pensar no texto de abertura deste livro me remete à minha primeira participação no Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (ENFOPLE). Tal participação ocorreu em 2007, ano em que trabalhei como professora substituta no câmpus de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás. Na tentativa de contribuir com os trabalhos, acompanhei com muita admiração o empenho dos/as docentes para promover um evento de excelência. Apesar de ter participado outras vezes do Encontro, me surpreendi ao ver que, neste ano, já se realizava sua décima quinta edição.

Apesar do tempo transcorrido desde minha atuação nessa universidade, posso dizer que até os dias de hoje me sinto em sintonia com seus/as docentes. Atualmente, ensino em um câmpus do interior do Mato Grosso, na universidade federal, e talvez esse seja um dos elos que nos mantêm conectados/as. Atuar no interior tem suas especificidades. Não tenho o intuito de abordá-las aqui, mas ressalto a capacidade de “insistir em vencer as dificuldades” que precisa estar presente em nossa prática diária.

Conhecer as lutas contextuais que enfrentamos já me seria suficiente para reconhecer a importância desse evento. Todavia, há ainda que considerar o momento de crise que a educação superior brasileira

atravessa. Faço essa retomada para reiterar que a realização desse evento por tantos anos, e neste momento especificamente, é uma bela ação de resistência. Resistência que, como vemos na identificação dos/as autores/as que compõem este livro, torna-se possível por meio da união de muitos que acreditam na educação e na formação docente pública e de qualidade.

Este livro representa, então, a consolidação desse trabalho conjunto e a possibilidade de continuidade de tantos diálogos que já se iniciaram e que ainda terão início com a sua leitura. O próprio título da obra já nos incita à reflexão – o que é ser professor/a hoje? – o que significa ensinar e formar-se professor em um contexto nacional de desvalorização da educação, de ameaça à gestão democrática e à oferta de educação pública de qualidade?

Os artigos que abrem este livro destacam o caráter político do trabalho com as línguas, defendendo uma formação para o multilinguismo, bem como a pluralidade linguística e cultural representada, por exemplo, pela defesa da permanência do ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas. Mediante tais discussões, não podemos deixar de considerar a recente implementação de uma Base Nacional Comum Curricular que, na contramão dessas propostas, prioriza o ensino de uma única língua estrangeira nas escolas.

Nas discussões sobre formação de professores/as, são priorizadas a construção da identidade docente, a problematização das ideologias linguísticas presentes em um contexto de ensino de língua inglesa e os conhecimentos mobilizados no desenvolvimento do estágio supervisionado. Tais discussões são ampliadas nas reflexões sobre o ensino que abrangem desde o uso do livro didático, em uma perspectiva crítica, até o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos.

Ainda no intuito de discutir o cerne de nossa profissão nos dias atuais, são abordados temas que englobam os letramentos, enfatizando o papel das multimodalidades; o ensino de inglês para crianças, tópico que até alguns anos atrás não recebia muita atenção nos estudos brasileiros; o ensino de línguas em contextos de educação intercultural, pensando nas diversidades étnicas que compõem o nosso país.

A multiplicidade de temas apresentados nesta obra nos dá uma ideia das muitas iniciativas de pesquisa que estão sendo desenvolvidas nas áreas de ensino de línguas e formação docente e nos inspiram a continuar nesse caminho. Como bem nos lembram Lopes e Borges (2015, p. 504):

Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia¹.

Por fim, reitero minha alegria por participar da abertura deste livro e minha satisfação por fazer, de alguma forma, parte da história deste evento. Ao recomendar a leitura da obra que é fruto do ENFOPLE, parabenizo a comissão organizadora que, insistindo em vencer as dificuldades, promove mais um evento de excelência na região Centro-Oeste. Sigamos juntos/as!

1 Referência: LOPES, Alice C.; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

APRESENTAÇÃO

Esta obra apresenta algumas das discussões promovidas na XV edição do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), evento promovido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Inhumas. Essa foi uma edição festiva desse evento que nos inspira e nos ensina muito sobre *ser professor/a*. O evento nasceu do desejo de discutir e refletir sobre a formação de professores/as de línguas no interior de Goiás, na recém-criada UEG. Ao longo desses quinze anos, por meio dessa ação extensionista, acompanhamos as discussões da área e nos dedicamos a colaborar com a formação dos/as professores/as da região, primando por uma característica forte na trajetória do ENFOPLE: a interação entre diferentes instituições, valorizando a troca de experiências e saberes.

Nesse sentido, desde as primeiras edições, o evento tem se mostrado um espaço privilegiado para essas trocas, envolvendo instituições de ensino superior e de educação básica do estado de Goiás, de outros estados brasileiros e até mesmo de outros países. Na história desse evento, estão registradas as marcas de momentos de discussões sobre temas importantes para a formação docente, muitas vezes realizadas à sombra do nosso belo e florido *flamboyant*, que não poderia deixar de colorir esta obra também. Essas discussões têm sido

materializadas em projetos e parcerias (como a parceria da UEG câmpus Inhumas com a Secretaria de Educação do município, por exemplo). Além disso, nossas ações têm sido divulgadas em outros eventos científicos da área e por meio de publicações (como a coletânea publicada em 2018¹, as várias edições dos anais do evento² e os artigos divulgados em revistas científicas da área).

Nessa XV edição do evento, recuperada nos textos desta coletânea, celebramos nossa capacidade de *enfrentar* as adversidades e “o desengano que [nos] consome e imobiliza”, como nos diz o mestre Paulo Freire (2013, p. 101)³, na epígrafe que compõe esta obra. Para tanto, escolhemos discutir o lugar do/a professor/a na sociedade atual, destacando seu papel político, com o tema *Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?* Sem a pretensão de oferecer uma única resposta, tampouco a resposta certa (existe a resposta certa?), acreditamos que ser professor/a hoje é resistir, é reinventar, é ressignificar, é *re-esperançar*. Além de tudo isso, é vivenciar “o jogo do contente”, que é, segundo a personagem Pollyana, de Eleanor Porter, “exatamente encontrar, em tudo, alguma coisa para ficar contente, não importa o quê” (PORTER, 1912, p. 17)⁴. Longe de parecermos *alienadas* e insensíveis a toda difícil e frágil situação sociopolítico-econômica atual, delicadamente convidamos você, leitor/a, a tecer reflexões que envolvem a ressignificação de conceitos e visões e sua importância para todas as esferas sociais. Reconhecemos, no entanto, que olhar ao redor buscando *ver o lado bom das coisas* – ou, nos termos de Freire (2013), *ver a “boniteza”*, por vezes, cansa. E é exatamente por isso que pesquisamos, propomos, estudamos e escrevemos em parceria: quando uma esmorece, a outra recomeça o jogo.

Seguindo os preceitos desse jogo, temos, sim, muitos motivos para ver, em tudo, algo que nos alegra. O fato de conseguirmos realizar a XV

- 1 FREITAS, Carla C.; BROSSI, Giuliana, C.; ROSA-DA-SILVA, Valéria; THEREZA-JUNIOR, Alcides H. (Org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Ed. UEG, 2018. Disponível em: <http://www.observatorioueg.com.br/site/livros.php>.
- 2 Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople>.
- 3 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- 4 PORTER, Eleanor H. *Poliana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

edição do ENFOPLE é uma grande alegria e, sobretudo, um *ato de resistência*. São diversos saberes que se mesclam, transformando o quadro que desejamos criar em uma obra-prima de nuances variadas, advindas de regiões, instituições, estados e, até mesmo, países diferentes, como já dissemos. É uma alegria imensa rever pessoas que, ao longo desses quinze anos, vêm presenciando nosso desenvolvimento e o crescimento dessa jovem UEG câmpus Inhumas. Esses momentos de interação entre diferentes instituições revelam nossa preocupação com as diferentes experiências, expressas na participação de pessoas vinculadas a diferentes instituições como: UEG, UFG, IFG, UnB, UEL, USP, UFMG, UFT, UFMT, Brown University, Oly Idiomas, Partners of the Americas, Secretaria de Educação de Inhumas, de Goiânia, entre outras.

Como exemplo das parcerias advindas das discussões do evento, realizamos duas ações importantes, vinculadas ao ENFOPLE: 1) o *Programa de Imersão em Língua Inglesa para professoras/as*, que consiste em *workshops* temáticos de educação linguística e 2) o *English for Kids*, que são oficinas em Língua inglesa para crianças do 5º ano da rede municipal de Inhumas, ambos na terceira edição. É importante ressaltar que essas ações são desenvolvidas colaborativamente por um grupo de professores/as – incluindo nossos/as professores/as-licenciandos/as do curso de Letras – de contextos diversos (ensino superior, escola pública de educação básica, institutos de idiomas, bolsistas da Fulbright), reafirmando nosso *desejo-ação* de fortalecer as parcerias. Além disso, investimos em processos digitais de interação e comunicação, como a manutenção da rede social do evento por meio do aplicativo Padlet, um aprimoramento da página oficial do evento que é uma extensão do Observatório de Ideias⁵.

Para marcar essa edição comemorativa, destacamos a inclusão de professores/as colaboradores/as do evento no *Projeto Nacional de Letramentos*⁶, da USP, e na *Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas*⁷, ampliando a rede de professores/as de línguas dedicados/ as à

5 <http://enfople.observatorioueg.com.br/>

6 Projeto vinculado ao CNPq, coordenado pela professora Dra. Walkyria Monte Mór e pelo professor Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, ambos da USP.

7 Grupo de Pesquisa do CNPq coordenado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB).

formação docente. Além disso, destacamos a parceria com o *Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI)*, da UEG, câmpus Cora Coralina, ao qual o ENFOPLE se vincula a partir desta edição, colaborando para a qualificação e a institucionalização das nossas ações.

Agradecemos a cada participante desse evento e a cada autor/a de texto desta obra, que contribuíram com diferentes saberes, os quais buscamos conhecer e valorizar por serem importantes na formação de cada um/a de nós, envolvidos/a com o evento. Essa diversidade se faz expressa nas diferentes línguas e culturas dos/as participantes do ENFOPLE e nas diferentes perspectivas em que se inspiram os/as autores/as desta coletânea. Somos únicos/as e nos fortalecemos à medida que nos vemos e nos fazemos no Outro, com o Outro e para o Outro. Assim, nesse movimento de alteridade, cada texto desta obra, a seu modo, busca discutir algum aspecto do *ser professor/a*, relacionado à formação docente e/ou à educação linguística.

Kleber Silva, Lauro Pereira e Renata Guimarães inauguram essas discussões no campo das políticas de internacionalização, brindando-nos com o capítulo “Perspectivas críticas e translíngues para a formação de professores de línguas”. Numa proposta de (re) leitura crítica de literatura, os autores e a autora discutem os constructos internacionalização, políticas linguísticas e práticas translíngues a fim de estabelecer uma relação com a educação linguística de professores/as de línguas no contexto brasileiro. Além disso, refletem criticamente sobre a internacionalização como prática local e/ou agonística e chamam a atenção para uma pedagogia crítica da internacionalização pautada em práticas translíngues que foram (re) construídas a partir de parâmetros e proposições advindas de pesquisas realizadas no bojo da Linguística Aplicada Crítica e de áreas interdisciplinares. O texto traz contribuições no sentido de fornecer encaminhamentos sobre a internacionalização da identidade e das práticas dos/as professores/as de línguas mediante uma formação linguística orientada criticamente.

Michely Avelar e Carla Conti de Freitas, em “(Re)pensando as práticas de linguagem em tempos digitais”, argumentam que a virtuali-

dade influencia, de modo abrangente, a comunicação, ou seja, afeta o modo como construímos sentidos e interpretamos o mundo. Nessa perspectiva, o texto tem como proposta (re)pensar as práticas de linguagem em tempos digitais e, por consequência, as implicações para a educação e para a formação do/a professor/a de línguas. À luz dos estudos de letramentos e das implicações sociais e culturais das tecnologias digitais, as autoras buscam ampliar reflexões quanto às práticas de linguagem da sociedade digital contextualizadas a partir de situações de interação entre sujeito e tecnologia.

Alex Egido, no capítulo “Práticas de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: um estudo discursivo foucaultiano”, traz à baila discussões sobre o campo de formação de professores/as de línguas estrangeiras para crianças (LEC). O autor apresenta um estudo discursivo de orientação foucaultiana, no qual buscou identificar, descrever e comentar práticas de formação de professores/as, materializadas e idealizadas por seis professores/as formadores/as, interessados/as em LEC.

Cleidimar Mendonça e Silva e Jordana Reis, em tom de manifesto, no capítulo “O Movimento #Fica Espanhol: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro”, contextualizam o surgimento do movimento #Fica Espanhol no Brasil e em Goiás e destacam as principais ações já desenvolvidas por esse movimento no estado de Goiás. Em face do exposto, as pesquisadoras advogam pela permanência do Espanhol no currículo das escolas públicas e privadas do ensino médio por entenderem que se trata de um gesto em prol da pluralidade linguística e cultural, algo tão caro à educação linguística brasileira.

No capítulo intitulado “Narrativas multimodais: histórias de formação e (re)construção de identidades de professores”, Roberta Cruvinel e Mariney Conceição apresentam-nos uma discussão cujo objetivo é investigar, por meio de narrativas multimodais, como a experiência vivenciada por professores/as inseridos/as em um contexto de formação continuada contribui para a (re)construção de suas identidades em relação a ser professor/a. Para as autoras, a investigação das identidades de mestrandos/as e doutorandos/as em Linguística por meio de narrativas multimodais

no estudo contribui tanto para a pesquisa na área de formação de professores/as quanto para as áreas de (multi)letramentos.

Fernanda Ferreira, no texto “Problematizando ideologias linguísticas presentes nas práticas discursivas de uma sala de aula de língua inglesa”, a partir de uma perspectiva decolonial e de translanguajamento, problematiza as práticas discursivas dos/as alunos/as da disciplina *Prática Oral 2* de uma Faculdade de Letras, pautada pelo seguinte questionamento: quais são as ideologias linguísticas presentes nas discussões dos/as alunos/as sobre língua em uma sala de aula de língua inglesa? De acordo com a autora, foi possível perceber relações hierárquicas entre línguas e identidades que se deram em relação às línguas inglesa, espanhola, italiana e portuguesa.

No capítulo “Problematizar ou silenciar?: uma análise de livros didáticos de língua inglesa”, Cristiane Lopes e Sueli Santos problematizam a adoção de duas séries de livros didáticos de língua inglesa em instituições educacionais da região Centro-Oeste. Apoiadas em perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística, as pesquisadoras argumentam que os livros analisados trazem uma representação de mundo padronizada, neutra e colonial, que naturaliza um “saber estrangeiro” e não abre espaço para o trato das diversidades e conflitos. Além disso, afirmam que os livros trazem constituições hegemônicas de binarismos, que reproduzem assimetria de gênero e podem reforçar situações preconceituosas, discriminatórias e sexistas entre os/as alunos/as.

Kyssila Macêdo, em “Discutindo a teoria no estágio supervisionado de língua inglesa: um estudo de caso”, discute a relevância do conhecimento teórico-metodológico no que concerne a métodos e abordagens de aquisição e ensino-aprendizagem de língua inglesa na disciplina de Estágio Supervisionado no âmbito de uma licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa, de uma universidade pública situada no Centro-Oeste brasileiro. A autora apresenta perspectivas teórico-metodológicas fomentando reflexão e criação de uma identidade docente crítico-reflexiva do/a futuro/a professor/a de língua inglesa.

Em “Português como língua de acolhimento: experiências em um projeto de extensão no Instituto Federal de Goiás”, Suelene Vaz da

Silva e Cleide Machado apresentam o projeto de extensão *Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade*, que está sendo desenvolvido no Instituto Federal de Goiás (IFG), com imigrantes da comunidade haitiana residentes em Goiânia e regiões próximas. De acordo com as autoras, o projeto caracteriza-se como uma ação de cunho social, visto que busca reduzir os obstáculos encontrados pelos/as imigrantes em seu processo de inserção social, por meio da aprendizagem da língua portuguesa, desenvolvida na perspectiva de português como língua de acolhimento (PLAc). Nesse capítulo, as autoras discutem como o projeto tem sido espaço tanto para acolhimentos/das aprendizes haitianos/as quanto para a formação docente dos/as professores/as-voluntários/as.

Luiz Martins de Lima Neto, no capítulo “A dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no centro: por que quebrá-la? E como minimizá-la num curso de língua inglesa numa perspectiva crítica?”, parte de uma discussão teórica de autores/as da Linguística Aplicada (Crítica), da Educação e dos Estudos Decoloniais para argumentar que deveria acontecer uma quebra epistêmica, de modo específico na área de ensino-aprendizagem de línguas, porque o livro didático produzido e baseado no Centro é uma das radículas que dão sustento à raiz epistêmica principal dessa área: a do falante nativo e a da sua competência linguística e, de maneira geral, porque ele é um artefato cultural, que não apenas reflete, mas refrata a cultura colonialista e neoliberal dominante. Além disso, o autor acrescenta que tal dependência pode ser minimizada num contexto de curso de língua/idioma, numa perspectiva crítica, por meio do atrelamento dos objetivos linguísticos do livro didático a objetivos discursivos socialmente relevantes.

No capítulo “Perceber, compreender e possibilitar: (re)pensando a formação de professores de línguas para os multiletramentos”, Cristiane Magalhães e Carla Conti de Freitas apresentam uma pesquisa que desenvolveram com um grupo de professores/as de línguas em um curso de especialização *lato sensu*, no contexto da disciplina *Introdução aos estudos de letramentos*. O capítulo traz, portanto, uma discussão sobre os multiletramentos na formação de professores/as e visa analisar a percepção desses/dessas professores/as sobre as práticas de multiletramentos a

partir das atividades desenvolvidas na disciplina. Com isso, as pesquisadoras esperam que o estudo possibilite a compreensão de aspectos importantes a serem considerados no processo de formação de professores/as, em relação às práticas de letramento, advindos das experiências do/a professor/a em formação.

Vitor Araújo e Carla Conti de Freitas, no capítulo intitulado “O texto colaborativo via WhatsApp como forma de multiletramento e estratégia para a produção textual nas aulas de línguas”, discutem a produção de textos colaborativos no grupo de WhatsApp, com alunos/as do 9º ano de uma escola pública de Goiás, bem como as formas e as possibilidades de construção de texto por meio desse recurso tecnológico, que se torna um incentivo para a produção textual e o desenvolvimento do ato de ler e escrever. O autor e a autora compreendem essa proposta como a construção de um trabalho que pode envolver os/as alunos/as por meio de gêneros discursivos distintos e incentivar o posicionamento crítico.

Em “Problematizando corpos nus em arte por meio da linguagem”, Sueli Santos e Hélivio Oliveira buscam problematizar a nudez como prática social que ainda causa estranhamento em sociedade nos dias atuais. Segundo a autora e o autor, em razão de uma historicidade moderna e eurocêntrica, geralmente nega-se o corpo, busca-se normalizá-lo, desconsiderando suas diferenças e seus sentidos. Diante desse contexto, nesse capítulo são problematizadas questões envolvendo sexo, sexualidade e gênero em linguagem, a partir de acontecimentos discursivos pautados pela noção de arte e educação. Santos e Oliveira analisam, para tanto, a cena enunciativa artístico-literária de uma escultura renascentista durante o Realismo, *Davi*, de Michelangelo, contida em um livro didático de ensino fundamental e sua repercussão em contexto de sala de aula, abordam sentidos propagados pelo corpo no Museu de Arte Moderna, em São Paulo, reportados na página virtual Lunetas, e, por fim, refletem sobre os discursos acerca do sexo e da sexualidade na Exposição *Queermuseu*, interdita em 2017 e publicada pela página brasileira on-line do jornal *El País*.

O capítulo “O agir de dois professores em formação no ensino de inglês para crianças: uma análise do desenvolvimento em planos de

aula”, de Mariana Furio, tem por objetivo tentar identificar representações do agir docente que indiquem níveis de desenvolvimento crítico-reflexivo no trabalho de uma dupla de professores em formação. Segundo a autora, esse objetivo motiva-se no questionamento que norteia a pesquisa: quais possíveis indícios de desenvolvimento crítico-reflexivo no agir docente são identificáveis nos planos de aulas produzidos pelos/as professores/as em formação inicial no contexto de ensino de Língua Inglesa para Criança (LIC)? Para tal, o estudo se pauta na noção de linguagem como o principal meio para o desenvolvimento humano.

O capítulo de Thaís Blasio Martins, intitulado “O ensino de LI nos anos iniciais do EF: o conceito de língua para um professor da PMSP”, tem como objetivo investigar o entendimento do conceito de língua por um professor de inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, visando compreender se a concepção de língua influencia sua prática docente. Para isso, como estratégia metodológica, a autora adotou o recorte de três entendimentos sobre o significado de língua: a língua como instrumento de comunicação, a língua como estrutura e a língua como discurso e ideologia.

Em “Necessidades formativas de professoras pedagogas que atuam no ensino de língua inglesa: como lidar com a limitação do conhecimento?”, Fernanda Cardoso e Antonio Lima apresentam uma investigação que parte da realidade de professoras pedagogas que atuam no ensino da Língua Inglesa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Rondonópolis/MT e que se sentem angustiadas e inseguras para desenvolverem um trabalho para o qual não tiveram formação específica. Diante disso, a autora e o autor discutem as necessidades formativas de duas dessas docentes, com destaque para reflexões que dizem respeito às perspectivas de ensino que orientam seus trabalhos.

Giuliana Brossi, Marise Pires da Silva, Suzana Lino e Juliana Tonelli, no capítulo intitulado “Ensino de inglês para crianças e o princípio da abertura às línguas: reflexões e desdobramentos”, refletem sobre a pilotagem de uma unidade didática para o ensino de língua inglesa para crianças com base nos princípios de sensibilização

e abertura às línguas e de consciência linguística. Essa unidade didática, inspirada no tema habitação, foi desenvolvida no projeto de extensão *English for Kids*. A partir do material empírico construído com as professoras do projeto, as autoras discutem como as aulas de inglês podem sensibilizar as crianças quanto ao respeito em relação ao outro, ao estrangeiro, ao que não se encaixa nos padrões naturalizados pela sociedade monolíngue e etnocêntrica.

Em “Política linguística tapirapé: na perspectiva da interculturalidade decolonialidade”, Themis Bruno apresenta uma discussão sobre como a adoção de uma política linguística pelo povo Tapirapé se reflete em um ato decolonial, que busca a preservação e a manutenção da língua e da cultura, impedindo assim que a língua Tapirapé seja deslocada pelo português e entre em processo de extinção. Ela argumenta que o domínio de duas línguas, numa relação intercultural (de respeito e de diálogo), servirá para os falantes de línguas minoritárias buscarem, através da língua de prestígio, o poder e a voz que por muito tempo lhes foram negados. Nesse sentido, Themis dá visibilidade a ações do povo Tapirapé que, para ela, têm sido fundamentais no desenvolvimento de uma política linguística que prima pela manutenção da língua Tapirapé em seus espaços de direito, bem como pelo uso proficiente do português onde se faz necessário. Por fim, nesse capítulo, encontramos um exemplo de como os povos indígenas buscam estratégias de sobrevivência para suas línguas, de como resistem em seu falar e de como as mantêm vivas em/com suas culturas, cosmologias e epistemologias, mesmo estando em pleno contato com a língua e a cultura do colonizador.

Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé, no capítulo “Educação intercultural problematizadora”, discute algumas ações do *Curso de Educação Intercultural* da Universidade Federal de Goiás (UFG) em prol das sociedades indígenas, que segundo ele, buscam romper com a ideologia de educação disciplinar e hierarquizante e têm levado a maioria dos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, a repensar suas escolas, até então, colonizadoras. Com a reconstrução do papel e das metodologias de suas escolas, os professores indígenas têm oportunidade também de repensar e reconstruir suas políticas sociais e culturais, o que abre possibilidades para manter suas culturas

mais vivas e ativas, argumenta o pesquisador. Para desenvolver suas reflexões, Iranildo Tapirapé apoia-se em autores/as que abordam a educação numa perspectiva intercultural e problematizadora, mas, principalmente, parte das políticas sociais, culturais e educacionais construídas com o povo indígena Apyãwa nas experiências de luta e nos contextos de interculturalidade.

Valdilene Elisa da Silva, no capítulo “O ensino dialógico intercultural de inglês para leitura com pessoas em situação de vulnerabilidade”, apresenta suas reflexões sobre algumas ações desenvolvidas no curso *Inglês para Leitura*, proposto pelos Programas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Goiás, que, ao longo de dez anos de existência, vêm contemplando estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas em cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação. Segundo a autora, o curso de inglês para leitura tem por objetivo atender alunos/as que apresentam dificuldades para acompanhar disciplinas (de graduação ou pós-graduação) que exigem leitura de textos em inglês, uma vez que esse tem se mostrado um grande entrave para os/as alunos/as, levando-os/as até mesmo a pensar em desistir do curso. De acordo com a pesquisadora, uma característica marcante nas aulas desse curso é a perspectiva Intercultural Crítica aplicada às atividades – que são construídas coletivamente, por meio de rodas de conversa e atividades colaborativas – o que tem possibilitado aos/às estudantes mais segurança e autonomia em seus enfrentamentos social e cultural.

Juliane Meotti e Valéria Rosa-da-Silva encerram as discussões desta coletânea com o capítulo “Sobre educar e fazer brotar sonhos: possibilidades para a coconstrução de uma práxis pedagógica decolonial”. Partindo da perspectiva da decolonialidade, as autoras discutem as praxiologias desenvolvidas no projeto *O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes*, que é parte integrante da proposta pedagógica ecossistêmica de uma escola do interior de Goiás onde uma delas atuava como professora. Assim, por meio de atividades relacionadas à história das origens do povo brasileiro, o texto problematiza as representações estereotipadas e distorcidas dos povos indígenas e africanos, tradicionalmente apresentadas nos materiais didáticos. Segundo as pesquisadoras, essas praxiologias podem ser compreendidas como possibilidades para a construção coletiva (ou coconstrução) do que elas denominam *práxis pedagógica decolonial*.

APRESENTAÇÃO

Por fim, terminadas as apresentações dos capítulos que compõem esta coletânea, retomamos a epígrafe desta obra e celebramos, com Freire (2013), a *esperança* que temos em nossos/as alunos/as-professores/as, que são e serão sempre o principal motivo das escolhas que fazemos.

Inhumas, outubro de 2019.

Carla Conti de Freitas

Giuliana Castro Brossi

Valéria Rosa da Silva

1.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS E TRANSLÍNGUES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

KLEBER APARECIDO DA SILVA
LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA
RENATA MOURÃO GUIMARÃES

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 42).

Na contemporaneidade, práticas de internacionalização do ensino superior como a mobilidade acadêmica internacional, os convênios de cotutela com orientadores de universidades estrangeiras, a realização de pesquisas conjuntas com pesquisadores internacionais, bem como a internacionalização curricular são reconhecidas como necessárias ao desenvolvimento das instituições de ensino superior em todo o mundo. No contexto brasileiro, esse processo foi impulsionado pelo Programa Ciências sem Fronteiras (CsF)¹, de modo que

1 Programa que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da

houve um aumento natural e inesperado do número de demandas particularmente referentes à mobilidade acadêmica internacional.

Embora a internacionalização seja um processo intencionado pelas instituições em si, ele também é altamente motivado por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos decorrentes do fato de que a educação, na perspectiva do mercado econômico neoliberal alimentado pelo fenômeno da globalização, tem se tornado um bem de consumo cada vez mais rentável. Isso significa que investir no processo de internacionalização do ensino superior não apenas contribui para o desenvolvimento das instituições de ensino, devido ao aumento da produção e circulação de conhecimento, mas também porque impacta na economia de seus respectivos países mediante a produção de pesquisas de ponta e de ações de inovação.

Diante dessa problematização, tratamos a internacionalização do ensino superior como um fenômeno complexo cujas práticas têm sido discutidas, a fim de que seus conceitos sejam apropriados, ressignificados e implementados de acordo com o perfil, a realidade de atuação e as necessidades de cada instituição (KNIGHT, 2008). Cabe aqui salientar a importância de se considerar a internacionalização como um processo que envolve os eixos do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, mas que dada a sua relevância para o desenvolvimento institucional, assume o *status* de quarta missão da universidade (SEABRA SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), o que faz com que a gestão institucional também a considere quando da elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Isso significa pensar a internacionalização no âmbito das estratégias de governança², pois as metas de desenvolvimento contempladas pelas instituições em seus documentos oficiais e que são executadas pelos seus atores institucionais, gestores e docentes por exemplo, precisam ir ao encontro dos interesses e das reais necessidades da sociedade.

mobilidade internacional. Foi encerrado em 2017 durante o governo do então presidente da República, Michel Temer. (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>)

2 De maneira objetiva “compreende tudo o que uma instituição pública faz para assegurar que sua ação esteja direcionada para objetivos alinhados aos interesses da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 16).

Uma vez que a internacionalização perpassa por diversos âmbitos institucionais, fazemos neste artigo um recorte das implicações desse processo na formação crítica de professores de línguas, nos atentando para o fato de que nesse cenário, torna-se relevante que esses profissionais possam ter acesso a uma educação crítica que mediante uma perspectiva translíngue, ou seja, a partir do acesso a contextos de contato de culturas, no qual os sentidos são construídos por meio da negociação das diferenças, lhes seja possibilitado atuar academicamente no currículo internacionalizado da instituição onde trabalham, participar de programas de mobilidade acadêmica internacional no Brasil e no exterior, realizar apresentações de trabalhos científicos em eventos internacionais, bem como executar projetos em parceria com pesquisadores de instituições de outros países.

De início estabelecemos uma relação entre os construtos teóricos de internacionalização (DE WIT, 2013; DE WIT; HUNTER; HOWARD; EGRON-POLAK, 2015; STALLIVIERI, 2017; CRACIUN, 2018) e de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; 2017; MARQUES, 2018; MILOZO, 2019), no sentido de argumentar que se concebida e implementada institucionalmente sob uma abordagem voltada para as práticas translíngues, a internacionalização poderia se tornar significativa não apenas para os professores de línguas, mas também para os diversos atores institucionais que, conforme tudo indica, embora acreditem na relevância da internacionalização, não a realizam na prática porque a concebem como um fenômeno que os exclui principalmente pela barreira linguística em relação às línguas estrangeiras (LE).

Após fazermos uma abordagem da internacionalização numa perspectiva translíngue, propomos uma pedagogia crítica da internacionalização que procura incluir os diferentes atores institucionais no processo de internacionalização, sem privilegiar uma língua em detrimento de outra, mas sim congregando-as em um constante movimento de embates significativos de construção de sentidos em prol da convivência pacífica das identidades sociais e culturais. Salientamos a importância da prática dos professores de línguas especificamente, pois as abordagens metodológicas que realizam desde a elaboração do material didático ao desempenho em e/ou da aula, podem ser motiva-

dos por escolhas que promovam um diálogo sempre crítico entre o global e o local, no sentido de contribuir para a promoção de identidades de estudantes globalmente competentes para lidar com as diferenças culturais.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira, discutimos os construtos de internacionalização e de políticas linguísticas, por meio de uma reflexão teórica e terminológica. Na segunda, abordamos algumas discussões em torno das práticas translíngues e a sua relevância para a formação de professores de línguas no contexto brasileiro. E por fim, chamamos a atenção para uma pedagogia crítica da internacionalização pautada em práticas translíngues.

Internacionalização e políticas linguísticas: reflexões teóricas e terminológicas

Atualmente a internacionalização do ensino superior representa uma estratégia prioritária dos governos mundiais devido ao fato de estar associada a benefícios acadêmicos, econômicos, socioculturais e políticos. Além disso e do reconhecimento que ela adquiriu não apenas pelos Estados Nações (UNESCO, 1998; 2009) que a concebem como “um objetivo necessário para estimular o desenvolvimento equilibrado das nações pela oferta da educação” (STALLIVIERI, 2017, p. 48), mas também pelas instituições de ensino superior, conceituá-la ainda é tarefa consideravelmente árdua.

Segundo Craciun (2018), alguns fatores dificultadores do processo de definição sobre o que seja de fato internacionalização são (1) a existência de uma multiplicidade de medidas políticas agregadas ao guarda-chuva do construto internacionalização como a mobilidade estudantil internacional, a pesquisa colaborativa, o desenvolvimento do currículo e de estratégias para o ensino e a aprendizagem, ou o estabelecimento de redes institucionais transfronteiriças (ALTBACH; REINSBERG; RUMBLEY, 2009), (2) o desenvolvimento de processos paralelos similares como a de-monopolização, a de-institucionalização e a desnacionalização (KEHM, 2003), os quais não são fáceis de se desvincular da internacionalização, (3) a coexistência de diferentes escalas para se compreender a internacionalização como a institucional, a nacional, a

regional e a global e (4) a proliferação de diferentes rótulos como a re-internacionalização (TEICHLER, 2009), a pós-internacionalização (BRANDENBURG; DE WIT, 2011), a internacionalização globalizada (JONES; DE WIT, 2014), a internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011) e a internacionalização inteligente (RUMBLEY, 2015). Nota-se, portanto, que o construto “internacionalização” apresenta não apenas nuances diferentes, mas também se pautam por descritores variados, os quais descrevemos no Quadro 1 a seguir com base nas reflexões dos autores supracitados:

Quadro 1 – O construto internacionalização e seus rótulos

Rótulo	Autor	Descrição
Re-internacionalização	Teichler (2009)	Indica o processo de redefinição pelo qual passou a internacionalização do ensino superior a partir do século XXI quando observou-se o aumento da mobilidade internacional, bem como uma sistematização da implementação das ações de internacionalização pelas instituições de ensino.
Pós-internacionalização	Brandenburg; De Wit (2011)	Retoma o papel ativo dos atores do processo a partir de suas realidades, além de se distanciar de dogmatismos. Importa-se com as questões das bases e dos resultados, abraça os conceitos de sustentabilidade e concebe a universidade como uma instituição que ajuda o indivíduo a compreender o mundo e a melhorar a sua relação com ele.
Internacionalização globalizada	Jones; De Wit (2014)	Enfoca o potencial transformador que as experiências interculturais ocasionam nos estudantes, de modo que desenvolvem competências de empregabilidade e de cidadania nesses indivíduos por meio do currículo internacionalizado.
Internacionalização abrangente	Hudzik (2011)	Infunde a perspectiva internacional nas missões do ensino, da pesquisa e da extensão do ensino superior, o que se confirma pelo comprometimento da instituição em executar essa ação e pelo fato de que todos os atores institucionais a abraçam como essencial. A internacionalização passa a moldar o <i>ethos</i> e os valores institucionais, de modo a impactar também as suas parcerias.

Rótulo	Autor	Descrição
Internacionalização inteligente	Rumbley (2015)	Demanda o desenvolvimento de alianças ponderadas entre as comunidades de pesquisa, de prática e de política, as quais estão sensíveis aos aspectos práticos que envolvem as “grandes questões” dominantes nas discussões estratégicas sobre internacionalização.

Fonte: Adaptado a partir das reflexões dos autores.

Ao longo dos anos as definições e as bases conceituais da internacionalização evoluíram em consonância com a realidade de cada época, de modo que ora estiveram relacionadas com o currículo e a mobilidade, ora com a oferta de educação transfronteiriça (DE WIT, 2013). Além disso, a esse respeito, Craciun (2018) explica que o foco da internacionalização variou entre um conjunto de atividades realizadas pelas universidades e um processo dinâmico integrado a um conjunto mais amplo de atividades organizacionais; entre o esforço institucional e o resultado de desenvolvimentos e sinergias mais amplas entre os vários níveis de autoridade com poder de encaminhar a internacionalização; e entre a função limitada de um contexto universitário e uma visão mais ampla e eclética de suas políticas e processos (CRACIUN, 2018).

Craciun (2018) afirma que a internacionalização tem sido definida como um processo planejado e intencional que objetiva melhorar a qualidade do ensino superior e refletir positivamente em seus atores institucionais. Essa pesquisa desenvolve sua definição a partir das discussões de De Wit; Hunter; Howard; Egron-Polak, (2015)³, os quais, por sua vez, entendem a internacionalização do ensino superior como:

o processo intencional de integrar uma dimensão global, intercultural e internacional ao propósito, funções e serviços do Ensino Superior, a fim de realçar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e servidores, e realizar uma contribuição significativa para a sociedade⁴

3 A citação de De Wit; Hunter; Howard; Egron-Polak (2015) é tradução livre dos autores.

4 (...) the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the

Essa descrição do construto de internacionalização nos possibilita refletir sobre o fato de que ela é um processo que não pode ser implementado de forma assistemática e diluída unicamente em ações de mobilidade acadêmica internacional, mas que precisa urgentemente tornar-se intencional, no sentido de fazer parte de todos os eixos do sistema organizacional das instituições de ensino superior. Portanto, aprofundando um pouco mais nas colocações de De Wit; Hunter; Howard; Egron-Polak (2015), podemos compreender que ao desviar predominantemente o seu foco da mobilidade a fim de voltar a atenção para o currículo, esse que pode funcionar como um mecanismo de implementação da internacionalização em casa⁵, e para os resultados do processo de ensino e aprendizagem, a internacionalização torna-se mais inclusiva e menos elitista. Isso porque o aspecto da mobilidade “out” (para fora do país) torna-se parte integrante de um currículo internacionalizado, o que garante uma internacionalização para todos e não apenas para uma pequena parcela da comunidade acadêmica que tem condições de se movimentar. Por fim, os autores enfatizam que a internacionalização não apresenta um fim em si mesma, mas é um meio de melhorar a qualidade da educação, o que respalda o seu enfoque não apenas nas bases econômicas, mas também nos princípios de cooperação solidariédade.

A fim de orientar a internacionalização e garantir de maneira sistematizada a sua implementação, países como Austrália, Finlândia, Japão e Estados Unidos, a posicionam no seio de suas políticas nacionais, as quais refletem nas políticas das instituições de ensino e na sociedade através de políticas linguísticas. Conhecer as políticas nacionais de internacionalização é essencial, pois elas desempenham um papel significativo sobre a internacionalização do ensino superior, refletindo avanços desde que seja coerente e bem definida. Os planos nacionais de

quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”.

- 5 A internacionalização em casa engloba muito mais do que aspectos culturais do processo de ensino e aprendizagem e do currículo, pois trata-se da oferta de atividades no *campus* voltadas para projetos de pesquisa conjunta, seminários e conferências internacionais, publicação de artigos, acordos de pesquisa internacional, programas de intercâmbio de pesquisa, parceiros de pesquisa internacional nos setores acadêmicos e a integração entre pesquisadores visitantes e locais (KNIGHT, 2008).

internacionalização dos países supracitados representam um compromisso político do Estado e não apenas retórica política (cultura de apoio à internacionalização) (CRACIUN, 2018).

A partir das reflexões apresentadas até aqui, podemos refletir com base em Knight (2008) que a internacionalização do ensino superior não apenas consiste em uma causa e um efeito do surgimento da sociedade global do conhecimento alimentada pelo fenômeno da globalização, mas também, como um processo e uma estratégia de desenvolvimento da universidade e do ensino superior. Trata-se de um fenômeno bastante antigo no âmbito do ensino superior e que ocupava uma posição marginalizada nesse contexto. Entretanto, sob influência da globalização, entendida aqui como o aumento do contato entre povos e culturas por intermédio da computação e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), estas que segundo a BNCC (2018, p. 473), “estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc”, a internacionalização ganha força e passa a compor as diretrizes de desenvolvimento das instituições de ensino. Nesse sentido, a internacionalização pode ser considerada como o comprometimento da instituição de ensino em implementar ações internacionalizadas nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação da universidade, de modo que esse movimento seja ascendente e passe a se constituir como *ethos*, ou seja, como um valor que orienta a tomada de decisões da instituição.

Apesar dessa conquista, a internacionalização ainda encontra-se em constante evolução, o que nos convida a refletir sobre o seu futuro (PROCTOR; RUMBLEY, 2018) diante das demandas que se fazem presentes numa sociedade que compartilha problemas de interesse global como o envelhecimento populacional, a escassez de água, a segurança pública e a mobilidade urbana, para citar alguns. Nessa perspectiva, a internacionalização pode ser uma estratégia que contribui não somente com a produção de conhecimento acadêmico-científico, o que soma pontos para a elevação da posição das universidades nos *rankings* de avaliação, mas principalmente pode contribuir positivamente na construção de uma sociedade sustentável e colaborativa, pois mediante

a promoção de contatos interculturais, constrói identidades de jovens com competências globais, o que serve a paz e a justiça social.

No bojo da internacionalização do ensino superior, as políticas linguísticas figuram como um eixo de discussão que exerce grande influência em sua implementação e consequentes resultados. Política Linguística (PL) é definida por Rajagopalan (2013, p.21) como a “arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público”. Para o autor (2013), tanto as atividades no nível mais geral e macro, o das decisões (*language policy*), quanto às atividades que contribuem para implementá-las (*language planning*) são executadas, geralmente, de cima para baixo. Ou seja, Rajagopalan entende que uma política, na maior parte dos casos, ocorre em um modelo *top-down*, tendo como agente o Estado, embora todo cidadão tenha por direito expressar suas opiniões e serem ouvidos (*bottom-up*) (RAJAGOPALAN, 2013). Nesse sentido, o campo da política linguística é um espaço de relações de poder.

No tocante ao objeto da política com vista à internacionalização, mais especificamente da política com foco na educação linguística, essa tem sido apresentada como uma entre outras estratégias/ações para implementação e sistematização desse processo.

As políticas de internacionalização do ensino superior geralmente estão envolvidas com as políticas públicas educacionais⁶ pautadas majoritariamente pelo modelo econômico neoliberal, o que pode impactar negativamente nos processos de internacionalização, pois nesse modelo, há o privilégio de certas políticas de avaliação, de financiamento, de formação docente, de currículo, de ensino, dentre outras, as quais são extremamente excludentes e visam alimentar tanto os *rankings* interna-

6 Moraes (2018, p. 81) elaborou um fluxograma das políticas públicas educacionais no qual demonstra como ele é condicionado às transformações sociais e a uma agenda política das instâncias maiores de poder, o que ocorre tanto por um movimento centrípeto (*top-down*), o qual parte das instâncias de poder para a situação problema em foco, quanto por um movimento centrífugo (*down-top*), quando as situações políticas emergem da situação em foco para a agenda política de instâncias maiores. Para a pesquisadora, o fluxograma das políticas públicas educacionais é concebido a partir do contexto de políticas públicas, o qual inclui as políticas públicas educacionais, as políticas institucionais, as políticas docentes e as políticas linguísticas.

cionais de classificação numérica da qualidade das instituições de ensino por meio da sua produtividade acadêmica quanto aos números de artigos publicados em periódicos internacionais, de pesquisas em parceria com instituições estrangeiras e de envio e recebimento de alunos em mobilidade acadêmica. Em resumo, a internacionalização neoliberal, segundo Rocha e Maciel (2017) é caracterizada como negócio (exploração comercial), estimula os *rankings* das melhores universidades, baseia-se em modelos estrangeiros (não se adapta ao contexto local), reconhece apenas o Inglês como a língua do acesso ao conhecimento superior e legitimado (visão homogênea de língua/cultura), silencia a heterogeneidade, desqualifica a mistura linguística e conseqüentemente perpetua desigualdades.

Embora reconheçamos que os padrões neoliberais de internacionalização ditam as regras na promoção e implementação de uma sociedade global do conhecimento, entendemos que para que eles não sejam reproduzidos passivamente nos sistemas educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil, é de suma importância conceber criticamente esse processo como uma prática translíngue, o que implica romper com as práticas centralizadoras, transformando-as a partir das nossas experiências. Na verdade, “(...) é preciso pensar como as políticas, processos, práticas e discursos ligados à internacionalização afetam a universidade e as pessoas envolvidas e em como tudo isso é vivido e reconstruído na prática cotidiana dessa comunidade” (ROCHA; MACIEL, 2017, p. 3).

De posse das reflexões trazidas pelos pesquisadores abordados sobre internacionalização no âmbito geral e sua relação com as políticas necessárias para a implementação da internacionalização em casa, incluindo as políticas linguísticas de ensino-aprendizagem de línguas, consideramos que a internacionalização da educação de uma perspectiva mais problematizada que parte de uma abordagem de pensamento decolonial, no sentido de superar os objetivos meramente econômicos e as estratégias que visam unicamente resolver questões bastante específicas do ensino superior, propomos apresentar e discutir uma pedagogia crítica para a internacionalização da formação dos professores de línguas mediante o desenvolvimento de competências para atuar em práticas translíngues de interação social. É em vista disso que na próxima seção

abordamos algumas discussões em torno das práticas translíngues e a sua relevância para a formação de professores de línguas.

Práticas translíngues e formação crítica de professores de línguas

Devido ao fenômeno de internacionalização e de rompimento de fronteiras, as práticas de linguagem nas quais aprendizes e professores se envolvem têm se tornado cada vez mais dinâmicas, no sentido de que estas transcendem os espaços e ideologias, bem como os rótulos linguísticos estabelecidos dentro de uma abordagem nacionalista e centralizadora apoiadas na ideia de Estado-Nação⁷ e seu monolinguismo⁸. Assim, a comunicação se pauta por um entrecruzamento de línguas e suas variedades, e por vários sistemas semióticos que assistem os indivíduos com a principal função de interação e de construção de sentidos, o que instaura nesse processo uma natureza multimodal e multissensorial.

Diante dessa problemática, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como área de investigação que se interessa por discutir questões de caráter prático concernentes à língua e a partir disso fornece alguns encaminhamentos, tem salientado a necessidade de se desenvolver uma teoria prática da linguagem que escrutina as práticas linguísticas diárias da sociedade. Nossa perspectiva de LAC coaduna com os postulados de Urzêda Freitas & Pessoa (2012), Cook (2003) e Pennycook & Makoni (2019) os quais compreendem que a língua é uma prática social capaz de transformar as relações sociais.

7 Segundo Bresser-Pereira (2017, p. 158), “o estado-nação ou país é um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território. É a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas a partir da revolução capitalista em substituição aos feudos e principalmente aos *impérios antigos*”. Para Sousa (2005, p. 79), “Os Estados-nação estão associados ao aparecimento do ãnacionalismo, embora os “nacionalistas” nem sempre estejam de acordo com as fronteiras dos Estados que hoje existem”.

8 “Monolíngue: Sinônimo de unilíngüe.” (DUBOIS et al., 1973, p. 418). “Unilíngüe: os falantes são unilíngües, quando, nas suas comunicações no interior de uma mesma comunidade sociolinguística, utilizam somente uma língua (resumo das diferenças de nível de linguagem); ao contrário, são ultilingües ou plurilíngües os que utilizam várias línguas diferentes em suas relações sociais ou familiares.” (DUBOIS et al., 1973, p. 604).

Sugere-se, portanto, que as práticas translíngues, entendidas como espaços nos quais os sentidos se constroem mediante a negociação das diferenças e da superação do binarismo positivista (CANAGARAJAH, 2013), são candidatas plausíveis para essa finalidade, pois são pautadas na Teoria Prática, a qual possibilita ao pesquisador realizar descrições holísticas diante do fenômeno observado, seguindo o ciclo da prática-teoria-prática, ou seja, observando, interpretando e compreendendo outras práticas e fenômenos. Nas palavras de Li (2017, p. 27):

Fundamentalmente, as práticas translíngues são uma Teoria Prática da Linguagem, portanto uma teoria da linguística aplicada, que surge a partir de preocupações práticas de se compreender as práticas criativas e dinâmicas dos seres humanos que se envolvem em múltiplas línguas e em múltiplos recursos cognitivos e semióticos⁹.

Uma avaliação importante do valor da Teoria Prática é que novos questionamentos são feitos a cada ato reflexivo. A pesquisadora salienta a utilidade em reconhecer a natureza bastante diversa de práticas como as de produção acadêmica do conhecimento que estão articuladas com contextos sócio-históricos específicos, com as práticas de linguagem dos usuários investigados e com práticas profissionais como o ensino de línguas (LI, 2017).

Na perspectiva da Teoria Prática, os sentidos são gerados mediante a atividade social, o que faz da prática algo sempre produtivo em seu contexto local, de modo que participantes, objetos e recursos disponíveis em contexto se alinham a partir de contatos significativos de construção de sentidos. Nas práticas translíngues os construtos forma/gramática, estrutura/sistema, comunidade e cognição são ressignificados de maneira ativa, pois esses têm um papel a desempenhar. Entende-se a competência translíngue como uma competência performativa que colabora na eficiência da comunicação e que só é possível devido a capa-

9 (Nossa tradução a partir do texto original: “Fundamentally, Translanguaging is a Practical Theory of Language, therefore an applied linguistics theory, that comes out of practical concerns of understanding the creative and dynamic practices human beings engage in with multiple named languages and multiple semiotic and cognitive resources”). (LI, 2017, p. 27).

cidade do ser humano de alinhar recursos cognitivos, sociais e físico-contextuais (CANAGARAJAH, 2013).

Ao considerar a perspectiva da formação crítica de professores de línguas (PESSOA, SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018; PENNYCOOK, 2001) como uma possibilidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, pois implica uma reflexão crítica contínua sobre o fazer pedagógico a fim de (re)pensar as práticas docentes e adaptá-las às necessidades dos dias atuais, as práticas translíngues ocupam um lugar de destaque em seu escopo. Isso porque se propõe a quebra das fronteiras ideológicas e artificiais que separam nativos de imigrantes, a maioria e a minoria, as línguas nativas e as línguas maternas; bem como das construções neoliberais que veem a língua como produto, que elege apenas uma língua como a que dá acesso a um conhecimento superior, que reproduz modelos de ensino e aprendizagem e de avaliação construídos em países como os Estados Unidos, nos quais as políticas educacionais apresentam diferenças consideráveis em relação a países emergentes.

Mediante o questionamento desses aspectos, “as práticas translíngues empoderam o aluno e o professor, transformam as relações de poder, e foca no processo de ensino e aprendizagem da construção de sentidos, melhorando a experiência, e desenvolvendo a identidade¹⁰” (LI, 2017, p. 15)¹¹. Em uma pedagogia das práticas translíngues, identidades monolíngues e/ou bilíngues são negligenciadas quando se pensa em contextos internacionais e transculturais de ensino e aprendizagem de línguas, pois ainda segundo Li (2017) o próprio prefixo “trans” de “translíngue”, melhor expressa as práticas de linguagem fluidas e dinâmicas observadas nos aprendizes de línguas. Essa escolha da pesquisadora pauta-se em dois argumentos: (1) pessoas multilíngues¹² não

10 “(...) translanguaging empowers both the learner and the teacher, transforms the power relations, and focuses the process of teaching and learning on making meaning, enhancing experience, and developing identity”.

11 A citação de Li (2017) é tradução livre dos autores.

12 “Uma pessoa multilíngue é alguém que tem consciência sobre a existência de entidades políticas de línguas nomeadas (...), adquiriu algumas de suas características estruturais, e tem um Instinto Translíngue (...) que possibilita uma resolução das diferenças, das discrepâncias, das inconsistências e das ambiguidades, se e quando elas precisam ser

pensam em uma única língua concebida como uma entidade política e (2) os seres humanos pensam para além da língua como um sistema de fala e escrita, pois a comunicação requer uma variedade recursos cognitivos, semióticos e multimodais.

Na verdade, pensa-se também para além dos traços ideológicos de cada língua e de suas variedades geográficas, sociais, etárias, de classe e relacionadas às questões de identidades de gênero. O conceito do que seja “trans”, refere-se ao conjunto das práticas socialmente construídas e aceitas, à capacidade transformadora dos indivíduos e das estruturas sociais e às consequências transdisciplinares de reconceituar a língua, sua aprendizagem e uso por intermédio do diálogo entre a linguística, a psicologia, a sociologia e a educação. Para Monte Mór (2015, p. 11), “o prefixo ‘trans’ comunica a via de mão dupla, a noção de transporte, de fluxo, comumente percebida nas comunicações, nas relações culturais, linguísticas e sociais”.

A inserção de práticas translíngues na formação crítica de professores de línguas justifica-se pelo fato de que é essencial aos docentes desenvolver competências e habilidades que lhes possibilite planejar e executar aulas que vão ao encontro de práticas de linguagem que façam sentido para os alunos em contextos não-institucionalizados dos quais participam em processos de interação. Sabemos que nos dias atuais quando a sociedade dispõe de mecanismos e ferramentas que facilitam a comunicação, torna-se fundamental que o professor de línguas compreenda que a mente humana ao processar a comunicação estabelece interconexões entre os sistemas cognitivos e outros recursos como os textuais, os auditivos, os linguísticos, os espaciais, e os visuais ou outros modos, o que faz com que esse processo seja multimodal por natureza. Todo esse esforço que os indivíduos realizam lançando mão não apenas do sistema linguístico é o que demanda um ensino de língua

resolvidas, e as manipulam para ganhos estratégicos” (Nossa tradução a partir do texto original: “A multilingual is someone who is aware of the existence of the political entities of named languages (Li 2016a), has acquired some of their structural features, and has a Translanguaging Instinct (see further below) that enables a resolution of the differences, discrepancies, inconsistencies, and ambiguities, if and when they need to be resolved, and manipulate them for strategic gains”). (LI, 2017, p. 19).

translíngue, que objetiva tornar os alunos competentes na construção de sentidos.

No âmbito das práticas translíngues, nas quais se observam a importância da perspectiva da semiótica social e da multimodalidade, os multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2005 [2000], 2009, 2016; LANKSHEAR, 2007; ROJO, 2012; 2013), entendidos como a habilidade de compreender e analisar diferentes textos como o escrito, o som, a imagem e como esses são colocados juntos pelos indivíduos na busca pela construção dos sentidos, constituem-se componentes essenciais. Desse modo, as práticas translíngues como recurso pedagógico incluem as modalidades de ouvir, ler, falar e escrever, porém com o desenvolvimento desse construto teórico, passaram a agregar a perspectiva da semiótica social multimodal (LI, 2018).

Sabe-se que é necessário aos professores de línguas do século XXI desenvolver um leque de competências¹³ que lhes possibilitem responder às expectativas da sociedade (BASSO, 2001). Nos dias atuais, no que se refere às competências para ensinar línguas sob os preceitos das Práticas Translíngues, em contextos que demandam cada vez mais a promoção de identidades de cidadãos globais e internacionalizados nos aprendizes, de modo a lhes permitir engajar em situações globais de interação e fazer sentido a partir delas, o que ultrapassa a simples demanda que até então eles tinham de aprender a língua para se candidatar a programas de mobilidade internacional, o professor de línguas necessita aproveitar estratégias locais para o ensino aprendizagem de línguas em diálogo reflexivo-crítico com os contextos internacionais. É possível também que se enfatize estratégias de comunicabilidade em situações específicas, mais do que em estruturas linguísticas como as únicas possibilidades de expressão linguística. Também concordamos com a declaração de ser tarefa dos professores de línguas “repensar os impactos de políticas linguísticas e educacionais em todos os níveis de ensino, problematizando criticamente os sentidos de cidadania, demo-

13 Entendidas aqui na perspectiva de Perrenoud como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

cracia, ética e justiça social na educação” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 81-82). Além disso, nós, professores, somos agentes “agenciados” de participação, condição essa intrínseca a questões de natureza política, em que todos, “sem exceção têm o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade” (RAJAGOPALAN, 2013). Para isso, sugerimos uma pedagogia crítica em contextos de internacionalização de alunos, professores e outros atores da instituição de ensino.

Pedagogia crítica de internacionalização para o ensino superior

Levando em consideração as reflexões de Akkari (2011) sobre o fato de que a internacionalização gera novas formas de regulação das políticas educacionais como a descentralização/regionalização do ensino, a redução dos gastos no ensino público e o aumento da pressão sobre os professores para prestarem contas de suas ações pedagógicas; entendemos que muitas exigências e desafios têm sido impostos aos docentes nos dias atuais. Nesse sentido, é perceptível a necessidade de se repensar e ressignificar os processos a partir dos quais a formação dos professores de línguas é gerenciada e construída, pois não basta ter domínio da língua que se ensina, ter competência para fazer o uso das TDIC, estar constantemente atualizado nos procedimentos didáticos, realizar autoavaliação contínua de seu trabalho e saber trabalhar em equipe. Além disso, porquanto têm ocorrido mudanças nos conceitos de língua, cultura e identidade relacionados ao hibridismo cultural e ao impacto das TDIC no uso, ensino e aprendizagem das línguas, acreditamos que a formação de professores de línguas adicionais possa focar também o conhecimento “glocal”, o discurso das margens e das vozes do sul, o letramento digital, o pensamento crítico e reflexivo, a aprendizagem colaborativa e as práticas translíngues.

Embora os Estados Nações tenham o poder de criar normativas e torná-las obrigatórias por meio de documentos oficiais, isso não garante a eficácia de sua implementação, pois o professor, que muitas vezes carece de formação continuada, é um agente político que intervém e reinterpreta as instruções que lhe são atribuídas, ou seja, entende-se que ele é um ator que faz política em seu campo prático. O seu agir é sempre ativo e pressupõe decisões sobre o seu objeto de ensino, que no caso dos

professores de línguas, são as línguas a serem ensinadas e aprendidas. O professor de línguas, de uma ótica descendente, executa seus papéis e atribuições, de modo que seu agir está sempre impregnado por representações individuais e coletivas (CAVALCANTE, 2016). Nesse sentido, dependendo das escolhas feitas pelos professores de línguas em suas salas de aulas no que tange aos textos e às práticas, estes podem muitas vezes, serem responsabilizados pelos resultados insatisfatórios de aprendizagem obtidos pelos alunos que se submetem aos exames de proficiência linguística institucionalmente reconhecidos ou que necessitam da língua para comunicações acadêmicas.

Consideremos a reflexão desenvolvida por Cavalcante (2016, p. 142), com base em Pennycook (2001), Vertovec (2007) e Bloomaert; Rampton, 2011, a respeito da interpelação que a internacionalização tem provocado nos professores, mas em especial no professor de línguas:

Os seus impactos colocam em causa os desafios de (re)aprender e (re)conceber formas de agir diante das inovações científico-tecnológicas e das reformas da educação em ascendência em uma sociedade marcada pela intensificação dos fenômenos diaspóricos e/ou migratórios, da mobilidade incessante e da diversidade ocasionada pela globalização mundial.

Diante das demandas da internacionalização, portanto, além de refletir criticamente sobre sua complexidade e olhando-a com certa suspeita a fim de problematizar suas bases e motivações, o professor de línguas pode desenvolver alguns saberes referentes ao saber fazer e ao saber ser no tocante à realização de seu trabalho diário. Em diálogo com a pedagogia crítica (FREIRE, 1996, p. 43) e concebendo o fato de que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer”, entendemos que o professor de línguas demanda uma formação mais ampla que não se restringe a questões sistêmico-linguísticas, mas que também abarca aspectos políticos e linguísticos referentes ao Estado Nação, com o propósito de garantir uma sintonia entre as políticas no âmbito formal e as práticas escolares e de sala de aula. Essa ampliação da formação do professor sob a abordagem da pedagogia crítica conecta as políticas oficiais às práticas e garante sua exequibilidade e implementação, bem

como evita que a culpa recaia sobre os próprios professores (SHOHAMY, 2009, *apud* CAVALCANTE, 2016).

Entendemos que uma pedagogia crítica da internacionalização do ensino superior concebe esse processo sempre imbricado de nuances contraditórias, no sentido de superar uma visão dicotômica e rasa que a julgaria simplesmente como um fenômeno bom ou ruim. Na verdade, a partir de um olhar sempre desconfiado, questiona-se toda a complexidade que a permeia, pois é sobreposta por questões econômicas, políticas, socioculturais, discursivas e identitárias. Nesse sentido, a internacionalização da universidade e das demais instituições de ensino acontece dentro da prática social e os professores de línguas precisam fazer o uso de TDIC, de ambientes virtuais e de textos multimodais que lhe possibilitem construir processos de ensino e aprendizagem translíngues.

Na perspectiva das práticas translíngues, por colocar em cheque o paradigma estruturalista e conseqüentemente se importar com o rompimento das relações de opressão social e compreender o indivíduo holisticamente, refletimos que a internacionalização do ensino superior brasileiro precisa se pautar principalmente por princípios de solidariedade e colaboração e não objetivar de maneira muitas vezes forçada atender às imposições do mercado capitalista que transforma às instituições de ensino superior em instrumentos de desenvolvimento econômico de seus respectivos países. Isso pode funcionar em países cujos sistemas educacionais já tem a internacionalização como elemento preponderante, seja por estar presente nas diretrizes oficiais do Estado, seja por ser considerada uma estratégia que oferece lucros consideráveis à economia.

Porém, em países ainda em desenvolvimento como o Brasil, no qual a educação funciona como um dos poucos mecanismos de desenvolvimento humano e de ascensão social, as políticas de internacionalização podem ser pensadas a partir de um contexto educacional consideravelmente adverso, de modo que a solidariedade entre as instituições de ensino e seus atores sociais seja estimulada em prol da construção de uma sociedade mais socialmente responsável e sustentável que reflete criticamente sobre os problemas globais como segurança, manejo da

água e segurança alimentar, por exemplo. Além disso, conforme argumenta Ress (2018), as políticas de internacionalização da educação, e salientamos translíngues, em contexto brasileiro funciona também como uma ferramenta de “soft power” (NYE, 2004) que estimula não apenas os jovens, mas a população como um todo, a superar os efeitos da colonização como o complexo de inferioridade cultural que se manifesta na mente dos indivíduos colonizados, de modo que ao mesmo tempo se desenvolve um sentimento de emancipação e de orgulho nacional crítico e não opressor.

À propósito, desenvolver nos jovens competências de cidadania global¹⁴ e de interculturalidade é um dos objetivos defendidos tanto pela UNESCO (2018) quanto pelas Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Esses objetivos abarcam também a inclusão de recursos multimodais e das TDIC, as quais estão presentes nas práticas sociais do século XXI, no ensino de línguas. Sobre essa questão, Santiago e Dias (2018) argumentam que embora a internacionalização não apareça explicitamente nesses documentos oficiais, ela é indicada pela exposição que eles fazem sobre a necessidade de se desenvolver nos jovens as competências para atuar globalmente no mundo mediante uma abordagem intercultural. Ainda segundo essas pesquisadoras, a Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) sustenta-se por dois pilares contemplados pela Pedagogia dos Multiletramentos, saber, a multiculturalidade e a multimodalidade (KALANTZIS; COPE, 2012), pois no referido documento observa-se o estímulo à diversidade linguística nas escolas a diferentes formas de expressão e de conhecimento tecnológico (SANTIAGO; DIAS, 2018). No mais, concordamos com as autoras ao defenderem a internacionalização em casa pelo uso de ferramentas da *Internet*, principalmente quando se tem

14 Para a UNESCO (2018, p. 2), uma Educação para a Cidadania Global (ECG) “é uma abordagem educacional que nutre respeito e solidariedade nos aprendizes a fim de construir um sentimento de pertença a uma humanidade comum e ajudá-los a se tornarem cidadãos responsáveis e ativos na construção de sociedades pacíficas e inclusivas” (Nossa tradução a partir do original: “is an educational approach that nurtures respect and solidarity in learners in order to build a sense of belonging to a common humanity and help them become responsible and active global citizens in building inclusive and peaceful societies”).

restrições econômicas e políticas que impedem a mobilidade acadêmica internacional dos estudantes.

No âmbito da prática, em decorrência dos movimentos de globalização e de internacionalização, tanto professores de línguas quanto alunos são demandados terem a oportunidade de interagir com outros povos e culturas, no sentido de que as práticas de linguagem que emanam da relação de contato e de confronto entre os indivíduos, os transformam e oportunizam construir suas identidades a partir das diferenças. Nesse âmbito, os atores institucionais, ou seja, docentes, alunos e gestores são convidados, de maneira bastante natural, a fazerem uso dos multiletramentos na medida em que utilizam recursos multimodais em suas interações tanto profissionais quanto acadêmicas e pessoais. Moraes (2018, p. 98), a esse respeito, reflete sobre o fato de que “por meio de cabos e fibras ópticas, a sociedade se conecta, expande-se e se globaliza em redes virtuais de relacionamentos em todas as esferas, possibilitando, especialmente, a globalização das atividades econômicas, antes restritas a operações de longo prazo”.

No caso da internacionalização do ensino, além da internacionalização do currículo mediante a inserção de disciplinas em outras línguas no currículo, aplicar recursos tecnológicos para promover o contato dos estudantes com estudantes de outros países a fim de trabalharem colaborativamente, torna-se uma estratégia extremamente viável, pois o investimento financeiro para essa finalidade é bem menor se comparado aos valores que são necessários para se executar a internacionalização pela mobilidade *out*, ou seja, pelo envio de alunos e professores para fora do país.

Assim, o desenvolvimento do currículo é fundamental para que os estudantes tenham experiências internacionalizadas ainda em sala de aula nas suas comunidades locais. Isso torna-se possível por intermédio da resignificação por parte dos professores dos meios e dos materiais empregados no planejamento e na execução de suas aulas.

Jones e De Wit (2011) discutem algumas iniciativas que funcionam como alternativas para estratégias tradicionais de internacionalização do ensino superior (a mobilidade *out*, por exemplo), e que vão ao encontro das necessidades de países em desenvolvimento. Essas iniciati-

vas são: a aprendizagem internacional colaborativa *online*, a internacionalização do currículo e os programas de competências interculturais para todos os estudantes. Embora saibamos que essas estratégias demandam competências em outras línguas e conseqüentemente o desenvolvimento de uma política linguística que dê acesso aos atores institucionais a línguas como o inglês, defendemos que sob uma abordagem translíngue, que os sentidos podem emergir das interações dos indivíduos em práticas não lineares a partir de uma concepção de língua/linguagem menos estruturalista e mais híbrida. Portanto, internacionalizar o currículo não se trata apenas da promoção do inglês como meio de instrução (EMI¹⁵ – *English as a Medium of Instruction*) (DEARDEN, 2014), mas também de promover os letramentos multimodais e críticos com o objetivo de dar acesso à interação e a construção do conhecimento pelo contato com falantes de outras línguas.

Já Santiago e Dias (2018) e Stallivieri (2017b) argumentam em prol da promoção de salas de aula internacionalizadas mediante o uso de ferramentas e textos multimodais a partir da *Internet* como por exemplo o ePals (EPALS, 2018), a qual desenvolve no aluno competências interculturais e multimodais. Essa ferramenta possibilita o “uso real e significativo da língua-alvo em projetos envolvendo várias áreas do conhecimento, assim como a produção de textos multimodais” (SANTIAGO; DIAS, 2018, p. 8). Além disso possibilita o enriquecimento da sala de aula de línguas ao agregar o aspecto da diversidade cultural. A fim de explicar como se dá o funcionamento e aprendizagem por meio da ferramenta ePals, Santiago e Dias (2018, p. 8) ainda explicam que seus objetivos são “troca cultural, troca linguística e troca baseada em temas¹⁶”. A ferramenta também possui recursos como fóruns e mensagens privadas que possibilitam “o envio de texto escrito,

15 O EMI é “o uso da língua inglesa para ensinar assuntos acadêmicos em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês” (DEARDEN, 2014, p. 4). Esse termo é novo e não apresenta uma definição amplamente aceita, de modo que é necessário esclarecer que o EMI não é sinônimo de aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem (Content and Language Integrated Learning – CLIL). O objetivo da CLIL é ensinar tanto conteúdo quanto idioma, porém, o objetivo do EMI é ensinar apenas conteúdo em inglês (DEARDEN, 2014).

16 Nossa tradução a partir do original “cultural exchange, language exchange and subject-based exchange”.

imagens, sons, vídeos, portanto, tornam-se ferramentas que possibilitam a interação usando vários modos semióticos¹⁷ (SANTIAGO; DIAS, 2018, p. 8).

Ao desempenhar a sua prática docente em sala de aula, o professor de línguas contribui para a promoção da internacionalização em casa, ou seja, do currículo. Para tanto, é necessário que ele se aproprie de uma abordagem multimodalizada de ensino de línguas que possibilite aos alunos o exercício do letramento crítico e dos multiletramentos, pois é dessa forma que eles desenvolvem competências interculturais para agirem colaborativamente em prol da construção de uma sociedade democrática e que se importa com os problemas de cunho global.

Segundo Robson (2017), a tecnologização enriquece as possibilidades dos estudantes, dos professores e do corpo administrativo da instituição em ter experiências internacionais “em casa”. Por meio de recursos virtuais, as comunidades locais podem se conectar com indivíduos de outros países e regiões de modo a enriquecer suas experiências de ensino-aprendizagem mediante o engajamento cultural nas práticas de linguagem. Dessa forma, torna-se possível empreender o que Hudzik (2011) denomina de internacionalização abrangente, aquela que inclui todos os atores institucionais através do desenvolvimento curricular e de pedagogias multiculturais. Nota-se portanto, que a internacionalização do currículo pode ser um elemento-chave nesse processo de formação de cidadãos competentes para viver e trabalhar em contextos cujas fronteiras tem se tornado cada vez mais fluidas e líquidas, pelo menos ideologicamente.

Marques (2018) investigou as implicações das práticas pedagógicas informadas por perspectivas translíngues para o ensino-aprendizagem de inglês em um instituto federal de educação. Analisou as práticas docentes nas quais possivelmente se manifestavam atitudes potencialmente translíngues e de letramento crítico. Apresentou alguns aspectos prementes para a criação de espaços de construção de sentido menos normativos e mais colaborativos e reflexivos nas práti-

17 Tradução livre a partir do original “the sending of written text, images, sounds and videos, thus becoming tools that enable interactions using various semiotic modes”.

cas de ensino-aprendizagem de línguas. Isso implica no estímulo ao pensamento a partir de outra lógica diferente da que já está posta, ou seja, ensina-se a pensar sob uma ótica fronteiriça. O pesquisador é favorável a percepção do Inglês como língua franca (informado por perspectivas translíngues), que estimula a construção de sentidos de maneira mais diversa e plural.

As práticas translíngues, juntamente com a teoria do Multiletramentos e acrescentamos, da Multimodalidade aplicadas ao trabalho pedagógico docente, podem fornecer orientações de como internacionalizar o ensino-aprendizagem de línguas localmente no Brasil, conforme já foi abordado pelos relatos de algumas pesquisas.

Considerações finais

Buscamos neste artigo refletir criticamente sobre a internacionalização do ensino superior, definida como um processo que deve ser intencionado pelas instituições educacionais e como um fenômeno interdependente que é motivado por questões socioculturais, históricas e político-econômicas, e as políticas linguísticas como ação desse processo (podendo ser oficial ou emergir da prática), chamando a atenção para uma pedagogia crítica da internacionalização pautada em práticas translíngues e a sua relevância para a formação de professores de línguas no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, propomos uma pedagogia da internacionalização que procura incluir os diferentes atores institucionais nesse processo que envolve os eixos de ensino, de pesquisa, de extensão e de inovação, sem privilegiar uma língua, mas sim congrega-las em uma constante construção de sentidos visando a convivência pacífica das identidades sociais e culturais.

Entendemos que os docentes de línguas elaboram material didático, executam suas aulas, bem como realizam atividades de pesquisa e de extensão orientados por uma dada abordagem, entendida aqui como uma filosofia; nesse sentido, não objetivamos discutir a prática translíngue como uma metodologia de ensino, mas sim como uma filosofia, posição ideológica que os motive a realizar escolhas que promovam um

diálogo sempre crítico, traduzido em pensar local e agir globalmente, no sentido de contribuir para a promoção de identidades de estudantes globalmente competentes para lidar com as diferenças culturais e promovê-los de estudante a um cidadão do mundo.

Na perspectiva de superação de objetivos econômicos como a avaliação, credenciamento, classificação, *ranking* de universidades, a internacionalização baseada em uma pedagogia crítica busca impulsionar uma formação dos professores de línguas que desenvolva um ensino capaz de levar os alunos a refletir e engajar-se criticamente em mundo global e a desenvolver competências para atuar em práticas translíngues de interação social por meio de uma política linguística menos elitista, oportunizada por meio da internacionalização em casa, ou seja, utilizando de ferramentas (multi)semióticas e multimodais no próprio currículo.

Diante desse cenário, procuramos neste trabalho em um primeiro momento discutir a relação existente entre os construtos de internacionalização e de políticas linguísticas, de modo que os consideramos essenciais para o desenvolvimento das instituições de ensino superior e que por isso precisam fazer parte dos eixos do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação por meio da apropriação dessa proposta pelos atores institucionais até que a internacionalização passe a se constituir um *ethos* do indivíduo/ator institucional e não apenas da instituição. Importante ressaltar que a internacionalização muito além de objetivar a elevação da qualidade do conhecimento produzido, bem como o destaque da instituição nos rankings internacionais de avaliação, pressupõe a busca por encaminhamentos para as questões globais que ameaçam a humanidade.

Nesse sentido, internacionalização da educação significa promoção de competências de cidadania global nos jovens. Apesar das restrições econômicas e políticas impostas à internacionalização, defendemos uma pedagogia crítica da internacionalização do ensino pautada nos pressupostos das práticas translíngues, o que na prática significa promover ambientes presenciais e virtuais de ensino-aprendizagem que façam uso das TICs no intuito de oportunizar aos estudantes desenvolver o letramento crítico a partir de práticas linguísticas com textos multimodais.

Dessa forma, reconstruímos a partir de parâmetros e proposições advindas de pesquisas realizadas no bojo da Linguística Aplicada Crítica e de áreas interdisciplinares, algumas contribuições no sentido de fornecer encaminhamentos sobre a internacionalização da identidade e das práticas dos professores de línguas mediante uma formação linguística orientada criticamente, que lhes permitam construir e modificar de maneira criativa e crítica seus valores e atitudes.

Voltando à epígrafe que iniciamos essa discussão, baseada em Paulo Freire (2001), quando o autor enfatiza a nossa relação uns com os outros e a assunção de nós mesmos, que não significa a exclusão do outro, na tentativa de construirmos uma sociedade “menos feia”, buscamos discutir por meio de uma pedagogia crítica de internacionalização uma prática translíngue que nos leve a uma relação ética e crítica, pautada no reconhecimento do outro, das igualdades e diferenças, e de nós mesmos em prol de um diálogo intercultural e cidadania global, por meio de práticas linguísticas que transcendam espaços e ideologias, bem como os rótulos linguísticos estabelecidos dentro de uma abordagem tradicional, nacionalista e centralizadora, mas que por meio dos sistemas semióticos multimodais tenhamos como propósito a construção de sentidos.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>> Acessado em: 17 de nov. 2019.
- BASSO, E. A. *A construção das competências necessárias ao professor de língua estrangeira*. – Campinas, SP: [Tese de Doutorado], 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269421>, Acessado em: 17 de nov. 2019.
- BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214772.nameddest=214780>> Acessado em: 17 de nov. 2019.

BRASIL. *Guia da política de governança pública* / Casa Civil da Presidência da República – Brasília : Casa Civil da Presidência da República, 2018. Disponível em: <<http://www.casacivil.gov.br/governanca/biblioteca>> Acessado em: 17 de nov. 2019.

BRASIL. 2018. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em: 19 de nov. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado, estado-nação e formas de intermediação política. *Lua Nova*, São Paulo, 100: 155-185, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00155.pdf>> Acessado em: 18 de nov. 2019.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CRACIUN, D. Topic modeling – A novel method for the systematic study of higher education internationalization policy. (2018). In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. *The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy, and practice*. Routledge: London and New York, 2018.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction—a growing global phenomenon. British Council. 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf> Acessado em: 19 de nov. 2019.

DE WIT, H. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In: De Wit, H. *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Centre for Higher Education Internationalisation, Università Cattolica Del Sacro Cuore, Milan, Italy, 2013.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. (Eds.), *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)> Acessado em: 17 de nov. 2019.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 11 ed., 1996.

EPALS. 2018. Welcome to the Global Community. Available at: <<https://www.epals.com/#/connections>>. Acessado em: 17 de nov. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA, 2011. Disponível em: <http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf> Acessado em: 17 de nov. 2019.

JONES, G.; DE WIT, H. Globalized internationalization: implications for policy and practice. *IIE Networker*, Spring, 28-29, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/6528914/Globalized_Internationalization_Implications_for_Policy_and_Practice> Acessado em: 17 de nov. 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

KEHM, B. M. Internationalization in higher education: from regional to global. In R. Begg (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice* (pp. 109-119). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KNIGHT, J. An internationalization model: meaning, rationales, approaches, and strategies. In: Knight, J. *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam / Taipei, 2008.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. In: *Applied Linguistics* 39/1: 9-30, 2017. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>> Acessado em: 17 de nov. 2019.

MARQUES, A. N. Práticas translíngues e colaborativas em um curso de inglês. Tese – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58289>> Acessado em: 17 de nov. 2019.

MILOZO, G. N. Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos – São Paulo – Brasil, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11064> Acessado em: 17 de nov. 2019.

MORAES, E. M. A. *Deixa-me ir e vir, canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34910>> Acessado em: 19 de nov. 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. P. 31-50.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: Nicolaides, C.; Silva, K. A.; Tilio, R.; & Rocha, C. H (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, p.285-306, 2013.

NYE, J. S, Jr. *Soft Power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs, 2004.

PENNYCOOK, A. Lessons from colonial language policies. In: GONZÁLEZ, R. D. (Ed.). *Language ideologies: critical perspectives on the official English movement*, vol. 2: history, theory, and policy. Urbana, IL: National Council of Teachers of English; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 198-220.

PERRENOUD P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. *The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy, and practice*. Routledge: London and New York, 2018.

RAJAGOPALAN, K. *Política linguística: do que é que se trata, afinal?*. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.da; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.19-42.

RESS, S. Internationalization, southern diplomacy, and national emancipation in Brazilian higher education. (2018). In: Proctor, D., & Rumbley, L. E. (2018) *The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy, and practice*. Routledge: London and New York.

ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, set.-dez. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29012>> Acessado em: 19 de nov. 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. D.E.L.T.A., 31-2, 2015 (411-445). Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>> Acessado em: 17 de nov. 2019.

_____. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para as práticas educativas. *Interletras*, nº 1807-1597, V. 6, Edição número 24, de outubro de 2016 a abril de 2017. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf> Acessado em: 17 de nov. 2019.

- RUMBLEY, L. E. (2015). Intelligent internationalization: a 21st century imperative. *University world news*. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20150414062211377>> Acessado em: 17 de nov. 2019.
- SAVEDRA, M. M. G., LAGARES, X. C. (2012) *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. Revista Gragoatá. Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029>> Acessado em: 17 de nov. 2019.
- SEABRA SANTOS, F.; ALMEIDA FILHO, N. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- SHOHAMY, E. Language teachers as partners in crafting educational language policies? *Íkala revista de lenguaje y cultura*, v. 14, n. 22, p. 45-67, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v14n22/v14n22a3.pdf>> Acessado em: 17 de nov. 2019.
- SOUSA, F. *Dicionário de relações internacionais*. Edições Afrontamento/CEPESE – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. Porto, 2005.
- STALLIVIERI, L. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017a
- STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. In: J. M. F. LUNA (org.). *Internacionalização do currículo: educação–interculturalidade – cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, pp. 157-175, 2017b.
- TEICHLER, U. Internationalization of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 93-106, 2009. Disponível em: https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/T_29_Internat_of_HE_2009.pdf Acessado em: 17 de nov. 2019.
- UNESCO. *World conference on higher education: higher education in the twenty-first century, vision and action*; Paris, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>> Acessado em: 17 de nov. 2019.
- UNESCO. 2002. *Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm*. Cultural Diversity Series 1. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf>> Acessado em: 19 de nov. 2019.
- UNESCO. *World Conference on Higher Education 2009*. Paris, France, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>> Acessado em: 17 de nov. 2019.

UNESCO. Global citizenship education: taking it local. Paris, France, 2018.
Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>> Acessado em: 19 de nov. 2019.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 29, n. 6, 2007.

2.

(RE)PENSANDO AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM TEMPOS DIGITAIS

MICHELY GOMES AVELAR
CARLA CONTI DE FREITAS

Para início de conversa...

Meses atrás, fomos visitar uma exposição no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Ao chegar lá, deparamo-nos com uma enorme fila de pessoas que aguardava sua vez para comprar os ingressos para entrar no museu. Ansiosas pela visita e preocupadas com o tempo que levaríamos para conseguir os ingressos começamos a pensar em alternativas e, rápida como um *click*, veio a ideia de comprá-los online. Perguntamos a um funcionário do museu se, caso comprássemos os ingressos online, precisaríamos validá-los na cabine de atendimento. Ele nos informou que bastaria apresentá-los (via celular) na entrada do museu. Levou menos de cinco minutos para realizarmos nosso cadastro online e comprarmos os ingressos. O museu também disponibilizava totens digitais, localizados ao lado das cabines de venda, que possibilitavam que as pessoas comprassem os ingressos por meio de terminais de autoatendimento. Os totens são, em geral, interativos, funcionais, intuitivos e permitem que a compra seja realizada de maneira rápida e personalizada. Essa opção de adquirir produtos ou serviços através de totens já pode ser observada em algumas lojas de fast food e lojas de departamento.

Essa situação levou-nos a refletir sobre as interações digitais e a (re) pensar acerca das práticas de linguagem em tempos digitais. Pensamos em outros espaços que requerem as interações digitais ou espaços em que essas interações sejam facilitadas pela cibercultura. Por meio delas é possível pagar uma fatura online, ao invés de ir ao banco e esperar por horas em uma fila, consultar preços comprar ou vender produtos, assistir filmes e séries, fazer uma pesquisa escolar, agendar consulta médica, comprar passagens aéreas, reservar acomodações e meios de hospedagem, falar com amigos geograficamente distantes. A lista não para por aí.

Apesar de reconhecermos as facilidades digitais, conforme relatado, retomamos ao exemplo de nossa ida ao museu. Por que então tantas pessoas permaneceram naquela fila que poderia levar horas para que conseguissem comprar os ingressos?

As tecnologias digitais, tais como os *tablets*, celulares, computadores dispõe de recursos que requerem dos seus interagentes novas práticas de linguagem, uma vez que, são necessárias diferentes habilidades de leitura e escrita. Assim, novos efeitos sociais e culturais são produzidos emergindo, portanto, a necessidade de se aprender a navegar por meio delas, desenvolver a autoria, identificar suas possibilidades, desenvolver novas práticas.

Para Jordão (2007), a virtualidade influencia, de modo abrangente, a comunicação, ou seja, afeta a forma como construímos sentidos e interpretamos o mundo. Deste processo de construção de sentidos emergem novas práticas de linguagem que demandam não só o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da ferramenta, mas letramentos que possibilitem apropriar-se dos recursos digitais, tais como multimídia, hipertexto, hipermídia e multimodalidade. Assim, o uso eficiente destes artefatos digitais está atrelado ao desenvolvimento de habilidades ciberculturais necessárias para uma cidadania participativa que exige, portanto, que seus interagentes dominem diferentes formas de letramento.

Dudenev, Hocly, Pegrum (2016, p.17) afirmam que:

[e]m vista de se envolverem plenamente com a redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição. (DUDENEY, HOCLY, PEGRUM, 2016, p. 17)

Considerando a complexidade propiciada pelas novas tecnologias, destacamos a relevância de refletir criticamente sobre as práticas de linguagem e de “propiciar aos professores de língua inglesa uma formação crítica, que considere as multiplicidades de cultura e de linguagem que emergem das novas tecnologias” (AVELAR; FREITAS, 2019, p. 3).

Nesta perspectiva, este capítulo tem como proposta (re)pensar as práticas de linguagem em tempos digitais e, por consequência, as implicações para a educação e para a formação do professor de línguas. À luz dos estudos de letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KNOBEL; KALMAN 2016; MONTE MÓR, 2018) e das implicações sociais e culturais das tecnologias digitais (BARTON; LEE, 2015; BUCKINGHAN, 2015), buscamos ampliar reflexões quanto às práticas de linguagem da sociedade digital contextualizadas a partir de situações de interação entre sujeito e tecnologia.

(Re)pensando as práticas de linguagem nos tempos digitais

As tecnologias digitais têm se inserido social e culturalmente no cotidiano de crianças, jovens e adultos combinando numerosas formas de interação e de linguagem. Isso é possível porque essas tecnologias possibilitam que seus interagentes combinem diferentes modalidades comunicativas que vão além da escrita tradicional, como por exemplo, os gestos, imagens estáticas ou em movimento, sons, gráficos, dentre outros.

Esses modos de representação e comunicação propiciados pela cibercultura constroem “novos formas de construção de sentidos onde o textual também está relacionado ao visual, espacial, comportamental, e por aí vai” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

Para abarcar as demandas da sociedade contemporânea, no que tange a forma como a linguagem dialoga com a diversidade linguística

e cultural, o Grupo de Nova Londres (GNL) cunhou o termo Multiletramentos. A escolha pelo termo está relacionada a dois importantes argumentos: “o primeiro argumento envolve a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente relevância da diversidade cultural e linguística” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). O GNL sugere uma pedagogia dos multiletramentos. Nessa perspectiva, os multiletramentos

abordam novas de compreender/ensinar língua(gens) por meio da multimodalidade presente nas imagens, vídeos, hyperlinks, entre outros recursos audiovisuais e tecnológicos. (...) ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos, imagéticos, digitais, multimodais, etc.) presente principalmente, nos grandes centros urbanos; significa, ainda, fazê-lo de forma consciente e crítica. (FERRAZ; NOGAROL, 2017, p.201).

A relação que as pessoas têm desenvolvido com as virtualidades têm se tornado cada vez mais ativa e colaborativa “elas compartilham online com milhares de pessoas filmes e músicas através de ferramentas de compartilhamento como Kazaa, Bit Torrent e Lime Wire” (TAPSCOT, 2009, p.53), criam conteúdos online para ensinar ou aprender sobre diferentes assuntos, conversam com pessoas de diferentes culturas e geograficamente distantes.

Dudney, Hocly, Pegrum (2016, p.17) argumentam que as novas ferramentas digitais, assim como as tecnologias anteriores, “serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade”. Os autores acrescentam que essas mudanças já tem sido percebidas por pesquisadores e educadores, no que tange, por exemplo, a linearidade da escrita e da leitura, da aprendizagem por meio de redes, dentre outros.

Barton e Lee (2015, p. 21) explicam que as práticas digitais modificam a longo do tempo, porém as pessoas trazem consigo velhas práticas, como no caso em que citamos onde as pessoas ficavam nas filas para comprar ingresso ao invés de comprá-los online ou pelo totem de autoatendimento. Os autores explicam que com o tempo essas velhas práticas se modificam possibilitando que as pessoas enxerguem novas oportunidades e então incorporem as novas práticas. É

possível perceber que as pessoas vão incorporando estas práticas na medida em que novas experiências vão surgindo. Assim, vemos, por exemplo, pessoas utilizando Qrcodes em diversos contextos como nos livros, para acessar conteúdos extras como imagens ou vídeos; como pesquisa de satisfação de clientes em uma loja; para ler informações sobre obras expostas nos museus.

Participar das virtualidades é uma forma de desenvolver habilidades necessárias para participar de uma nova ordem social, que envolve a colaboração, a criatividade, a interação, a não linearidade, a multimodalidade (BARTON; LEE, 2015). Assim, desenvolver essas habilidades e, portanto, tais letramentos, envolve analisar, avaliar e refletir criticamente (BUCKINGHAN, 2015).

Essa colaboração é exemplificada por Knobel e Kalman (2016) por meio da interface Facebook, que permite que seus usuários publiquem textos utilizando *emoticons*, imagens, sons e videoclips, outros interagentes podem escrever no *feed* ou na *timeline*, compartilhar textos, deixar um *like* nas postagens, participar de grupos ou páginas e perfis populares, assim “essas novas práticas de letramento e os ‘textos’ produzidos podem ser compartilhados com outros ou acessados em vasta escala com apenas um click do mouse” (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 6). As autoras advogam que esse tipo de interação e colaboração é possibilitada não apenas por causa dos dispositivos digitais, mas pelas mudanças nas relações sociais, ou seja, a cultura participativa.

Barton e Lee (2015) esclarecem que “[a] medida que diferentes novas mídias são usadas, as pessoas gradualmente desenvolvem formas convencionalizadas de utilização dessas mídias”, por exemplo, nas mensagens instantâneas, os interagentes fazem uso de imagens e áudios para comunicar-se, há uso de *memes*, *gifs* e *emoticons* para transmitir sentimentos ou emoções que, muitas vezes, apenas o texto escrito não consegue contemplar ou para trazer humor à conversação. Muitas vezes, o ambiente virtual propicia também o surgimento de novas construções linguísticas, como acontece na comunidade discursiva *gamer*, quando os interagentes e “elaboram novas construções baseadas no contexto do jogo digital, nas suas experiências de mundo e nas vivências socioculturais e digitais associadas aos modelos mentais e sistemas linguísticos

adquiridos cognitivamente” (AVELAR; BARROS, 2019, p. 205). Assim, é possível encontrar no português brasileiro a criação de vocábulos lexicogramaticais como *bugar* e *lagar* (AVELAR; BARROS, 2019).

Compreender que as relações digitais e as práticas de linguagem que se manifestam a partir de tais relações reforça a relevância de que elas estejam atreladas também aos espaços de ensino e aprendizagem. Deste modo, destacamos a importância de se propiciar espaços na formação de professores de línguas para (re)pensá-las criticamente enquanto instrumento de linguagem no processo educativo.

Barton e Lee (2015, p. 213) explicam que “é fundamental empregar atividades que revelam o que os alunos estão fazendo fora da sala de aula, incluindo seus recursos de construção de sentido e suas atividades particulares de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online”. Embora as tecnologias façam parte do cotidiano de parte da população, há de se considerar que, “em alguns casos, há uma familiaridade com ferramentas como as que se referem à rede social e de interação e comunicação, mas o conhecimento fica restrito a esse uso” (FREITAS, 2019, p. 68), portanto, destacamos a importância de discutir os multiletramentos relacionados ao contexto da formação. Para Freitas (2019, p. 70),

[c]onsiderar o conceito de multiletramento e compreendê-lo no contexto atual requer uma releitura dos cursos de formação de professores e uma busca por processos inovativos no intuito de gerar uma reflexão sobre as novas práticas que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de leitura e de compreensão do mundo e não apenas de conteúdos.

Compreender as tecnologias enquanto prática de linguagem requer que os sujeitos compreendam-na também como prática social, como instrumento de leitura e escrita que extrapola os meios e formas tradicionais, acentuando, assim, a importância de “aprender” a explorar, utilizar e questionar as novas tecnologias que são parte das mudanças socioculturais e, portanto, possibilitam também inserção social.

Algumas reflexões na formação de professores

Embora, de modo geral, muitos professores reconheçam as tecnologias como uma prática sociocultural e também sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, há ainda lacunas a serem preenchidas em relação a inserção destas como prática de ensino e aprendizagem.

Durante a realização da disciplina Tópicos em Estudos do Letramento, ofertada no programa de mestrado, pudemos estabelecer diálogo entre linguagem, interculturalidade e as novas tecnologias considerando a perspectiva dos multiletramentos, ou seja, a multiplicidade de linguagem e de cultura. Tendo em vista as demandas ciber-culturais emergentes na sociedade contemporânea e em suas implicações no ensino e aprendizagem, as aulas buscavam propiciar espaços que incorporassem à formação de professores práticas que envolvessem as novas tecnologias.

Pudemos perceber, que, muito embora nossos colegas, professores em formação, utilizassem as tecnologias em suas atividades cotidianas para diversas finalidades, esta realidade ainda se distanciava das práticas didáticas, algumas vezes por restrições no ambiente de trabalho, como equipamentos desfasados, outras pela pouca habilidade.

Quando se fala em tecnologias na educação, muitas vezes, se associa a ideia de tratá-la como ferramenta ou mesmo trabalhar uma abordagem baseada no uso desta. É importante considerá-la não apenas em relação ao uso, mas como uma prática de interação e inserção social, para isto, é fundamental reconhecê-la também enquanto linguagem. Jordão (2007, p. 24) aponta que

[o] reconhecimento da multimodalidade que nos cerca, acompanhado do trabalho escolar com a variedade de formas de comunicação utilizadas pelas sociedades hoje e seu inter-relacionamento, é um campo bastante rico para se tomar consciência desta miríade de maneiras de construir sentidos de que dispomos no mundo contemporâneo.

Em uma das aulas, tratamos sobre o uso de QR Codes, que são códigos de barra que podem ser ‘lidos’ pela câmera do celular e convertidos em alguma forma de texto. Embora muitos estivessem familiarizari-

zados com os QR Codes, seu uso se restringia a situações como conectar-se ao whatsapp web no computador. A partir de diálogos e reflexões práticas e teóricas, foram mostradas as possibilidades de criar QR Codes com conteúdos diversos para serem lidos e interpretados nas aulas e relacioná-los às práticas socioculturais como pagamento de boletos, como forma de hiperlinks em livros, dentre outras possibilidades. Em outra situação, discutimos sobre como os games podem instigar o ensino de línguas a partir de reflexões sobre gênero, questões ambientais, planejamento estratégico, preconceito, desigualdade social, dentre outros aspectos.

O que pudemos perceber ao instigar que os alunos, professores de línguas em formação continuada refletissem sobre as novas tecnologias de modo prático, teórico e crítico debatendo outras possibilidades que não se limitassem ao ensino tradicional de leitura e escrita foi a possibilidade para um novo olhar e uma nova forma de construir sentidos. Alguns dos alunos relataram que, a partir das reflexões se sentiram encorajados e começaram a agregar novas tecnologias às suas práticas didáticas.

Portanto, nessa perspectiva, propiciar elementos que permitam novas construções de sentido a partir das novas tecnologias é extremamente importante na formação de professores.

Algumas considerações...

Este trabalho propôs (re)pensar sobre as práticas de linguagem considerando as virtualidades do mundo contemporâneo numa perspectiva teórica dos multiletramentos, entendendo que a diversidade cultural e as multimodalidades possibilitam que a construção de sentidos ultrapasse as formas tradicionais de leitura e escrita. No contexto atual, as tecnologias digitais têm modificado a forma como as pessoas comunicam, se expressam, interagem, assim, torna importante debater sobre a necessidade de entender que há também novas formas de aprender, ensinar e construir sentidos.

Quando pensamos naquelas pessoas que aguardavam na fila para comprar os ingressos enquanto a oportunidade para comprá-los estava

em suas mãos (muitas vezes literalmente, já que muitos usavam os smartphones para “passar o tempo”), o que nos chama(ou) a atenção é como a digitalidade está atrelada à cidadania e, por sua vez, aos aspectos socioculturais da sociedade contemporânea. Vemos uma grande tendência para que muitos processos se tornem digitais e as novidades surgem diariamente, como empresas no formato 100% digital, serviços de entrega que operam por meio de aplicativos para celulares, plataformas que possibilitam compra e venda de produtos online, espaços educacionais e também de entretenimento. Esses espaços digitais possibilitam práticas socioculturais em instâncias educacionais, comerciais, de entretenimento, de desenvolvimento, dentre muitas outras.

Para que essa digitalidade construa sentidos na sociedade é necessário que haja inserção social, que as pessoas desenvolvam habilidades que lhe permitam usufruir destas novas possibilidades e refletir criticamente acerca delas. E é aí que questionamos o fato de que estamos rodeados de manifestações digitais que, na maioria das vezes, são desconsideradas (ou mesmo ignoradas) pela escola.

Aqui, destacamos a importância de que a escola pense nas tecnologias para além do uso e que reflita sobre o uso para quê, para qual finalidade, ou no porquê do uso. As tecnologias deverão ser consideradas não para reprodução de velhas práticas, mas como manifestação de práticas linguísticas e como possibilidade de inserção social e de cidadania. Para Cope e Kalantzis (2000, p. 15) “a diversidade linguística e cultural é um poderoso recurso para a sala de aula, pois é um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania” (nossa tradução).

As interações com a cibercultura não devem se limitar às suas relações com a tecnologia enquanto ferramenta, mas aos pressupostos que surgem desta relação, como a produção de significados e sentidos, as reflexões socioculturais, políticas, econômicas, profissionais, dentre outras. Nisso, destacamos a importância de propiciar condições para que esses interagentes desenvolvam percepções críticas.

Referências

- AVELAR, Michely; FREITAS, Carla Conti de. *Press play to start: games na formação de professores de língua inglesa*. Revista UFG, Goiânia, v.19, 2019.
- AVELAR, Michely; BARROS, Déborah Magalhães. *O ensino de línguas pelo viés funcional: os usos de bug, buff, lag e nerf nos jogos digitais*. Caderno Seminal. n.33. V. 33 (jul-dez) 2019. p. 198-227
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BUCKINGHAM, David. *Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media?*. Nordic journal of digital literacy. 2015, p. 21-34
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREITAS, Carla Conti de. *Multiletramentos na formação de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares*. Revista Coralina. Cidade de Goiás, v.1, n.1, fev.2019.
- JORDÃO, Clarissa; JUCÁ, Leina; TAKAKI, Nara. Zooming in and out com professores de inglês. In: NASCIMENTO, Ana Karina de O.; ZACCHI, Van-derlei J. *Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019. p. 55-78.
- JORDÃO, Clarissa. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Trabalho Linguística Aplicada, n.46, jan./jul.2007. p.19-29.
- KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. Teacher learning, digital technologies and new literacies. In: KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. *New literacies and teacher learning: professional development and digital turn*. New York: Peter Lang Publishing, 2016. p. 1-20.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagem em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes editores, 2017
- TAPSCOT, Don. *Grow up digital: how the net generation is changing your world*. Mac Graw Hill, 2009.

3.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL: UM ESTUDO DISCURSIVO FOUCAULTIANO¹

ALEX ALVES EGIDO

Power is exercised in all the depth, over the whole surface of the social field, according to a whole system of relays, connections, points of support [...] Michel Foucault (2015, p. 228)

Sobre o que me move...

O crescente número de pesquisas sobre ensino, aprendizagem e avaliação, bem como sobre a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças (doravante, LEC) no Brasil, parece-me ser consequência da expansão de *palcos*² para essa atuação profissional (TONELLI, 2017). Com a constituição e solidificação desse campo dentro da área da Linguística Aplicada, entendo ser compreensível tanto o aprofundamento das discussões quanto a formação de professores para este público específico (crianças), a qual passa, então, a ser orientada pelos avanços teóricos.

1 Estudo desenvolvido na disciplina “Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente”, ministrada pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 Emprego o termo *palco*, cunhado por Tonelli (2017), para me referir aos contextos de ensino de LEC, nos quais professores de LE atuam ou podem vir a atuar.

No entanto, quando reflito sobre a formação desses professores e os seus *palcos* de atuação, deparo-me com um cenário em que a maioria dos profissionais não tem formação específica para o ensino de LEC, apesar de atuarem nos *palcos* existentes (BOÉSSIO, 2013; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009). Em linhas gerais, compreendo serem diferentes as realidades, tanto de formação quanto de atuação, que constituem o campo de ensino, aprendizagem e avaliação de LEC no Brasil.

Desenhado, em linhas gerais, o cenário nacional do qual faço parte, passo a centrar essas questões introdutórias no escopo que contemplo neste estudo que é, em específico, a formação do professor de LEC. Investigações (BOÉSSIO, 2013; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; RODRIGUES, 2016; SANTOS; BENEDITTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), tanto de base primária quanto secundária, evidenciam a inexistência ou a insuficiência de *práticas*³ de formação de professores de LEC. Assim, uma vez identificada a lacuna, este estudo busca preenchê-la ao identificar, descrever e comentar *práticas* de formação desses professores. A fim de alcançar esses objetivos, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) Que *práticas* têm constituído os cursos de formação de professores de LEC? e (ii) Que *práticas* os participantes esperam que constitua o campo de LEC?

As reflexões teóricas que orientam este estudo são originárias (i) do campo dos estudos do currículo, em especial, aqueles que partem de uma perspectiva foucaultiana e (ii) do campo de formação de professores de LEC. Endereço as contribuições deste relato de pesquisa para profissionais formadores de professores de LEC, a fim de que possam melhor compreender as relações de poder que perpassam essa formação. Faço-a por entender que uma melhor compreensão da realidade que nos circunda, ou seja, as relações de poder em ação, possibilita-nos propor novas *práticas* de formação.

No que concerne à organização deste relato de pesquisa, após essas reflexões iniciais apresento aspectos centrais dos estudos sobre currículo, com ênfase em conceitos foucaultianos. Em seguida, discuto a formação de professores de LEC, com especial atenção às

3 Adoto *itálico* para referência a conceitos foucaultianos.

necessidades advindas desse campo de atuação. Anterior à interpretação dos *discursos* dos participantes da pesquisa, apresento os construtos ontológicos, epistemológicos, éticos e metodológicos que orientam a investigação, bem como o conceito de *discurso*, segundo o repertório foucaultiano. Na última seção, respondo às perguntas de pesquisa e proponho alguns caminhos de reflexão e de *prática* quanto à formação de professores de LEC.

Estudos de currículo à luz de Michel Foucault

A fim de sustentar a necessidade desta seção, lanço mão do argumento, de natureza teórica, apresentado por Skelton (1997), há mais de duas décadas, sobre a carência de estudos pós-modernos que abordam questões curriculares sob a perspectiva foucaultiana. Considerando que estudos de currículo compõem um campo do conhecimento, que não é restrito à área da Linguística Aplicada (YOUNG, 2004), nesta seção apresento aspectos desse campo que podem auxiliar na compreensão da formação de professores de LEC. No entanto, mesmo propondo este recorte, entendo que várias ainda podem ser as reflexões a informar o escopo desta pesquisa, razão pela qual decidi centrar-me, principalmente, naqueles estudos que partem de uma perspectiva foucaultiana. Assim, nesta seção, completo investigações de currículo no aspecto geral (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016; OLIVEIRA, 2016; MOREIRA, 2004) e nos aspectos específicos de formação de professores de línguas (PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014).

Neste momento, busco discutir o conceito de currículo, sob a ótica foucaultiana, o que o distancia de outras acepções, igualmente possíveis e adotadas nos estudos de currículo. Por um lado, a título de exemplo, Penin, Galian e Valdemarin (2014) lançam mão das terminologias de “currículo prescrito” e de “currículo ideal”. Por outro lado, estudos de orientação foucaultiana entendem currículo como “[...] não apenas um arrolamento de conteúdos objetivados, mas uma construção histórica que legitima verdades e grupos sociais, indicando quais são os conteúdos e os conceitos válidos e relevantes em um projeto social” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016, p. 585).

Assim, a fim de compreender este conceito, penso ser necessário um passo anterior para refletir sobre a acepção de *regimes de verdade* que diz respeito ao “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [...] conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2002, p. 13-14). Em outras palavras, o currículo figura como um instrumento que sistematiza verdades sociais e historicamente construídas, que atende demandas de determinados grupos sociais. Consequentemente, esse conjunto de conhecimentos proposto como verdadeiramente importante acaba por, conscientemente, deslegitimar outros conhecimentos. Seguindo essa linha de reflexão, questiono-me: a quem interessa não incluir disciplinas voltadas a LEC em cursos de formação de professores de LE? Que relações de poder transitam em decisões dessa natureza na esfera acadêmica? Essas são indagações similares às elaboradas por outros pesquisadores da área (SKELTON, 1997; YOUNG, 2004) como, por exemplo: “Por meio de quais mecanismos as pessoas aceitam como legítimo o que lhes é apresentado?” (SKELTON, 1997, p. 185).

Nessa perspectiva, um dos conceitos de currículo de Young (2004, p. 200) parece-me coerente com o que busco desenvolver neste trabalho, ou seja “[u]m sistema de relações sociais e de poderes com uma história particular; isso relaciona-se à ideia de que um currículo pode ser entendido como ‘conhecimento dos poderosos’”. Dito de outro modo, o currículo parece ser um produto transitório de *relações de poder* que estão em constante movimento a fim de modificar, expandir, suprimir, coexistir, questionar e legitimar outras *práticas* de formação (SKELTON, 1997).

Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças

Tendo em vista as reflexões da seção anterior sobre os *regimes de verdade* (FOUCAULT, 1988 [1961]; 1972 [1969]) e as *relações de poder* (FOUCAULT, 2002; 2015) que perpassam construções e transformações curriculares, discuto a formação de professores de LEC no Brasil, ao apresentar síntese de estudos cujas afirmações são feitas tanto com

base em dados primários (RODRIGUES, 2016; SANTOS; BENE-DITTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010) quanto secundários (COLOMBO; CONSOLO, 2016; DUTTA, 2012; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009). O principal aspecto que, infelizmente, é consenso nessas investigações, é a insuficiência de práticas curriculares formais destinadas à formação de professores de LEC, independentemente da LE, seja ela a inglesa (SANTOS; BENE-DITTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), a espanhola (BOÉSSIO, 2013; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009) ou a francesa (RODRIGUES, 2016).

Os linguistas aplicados que advogam a formação de professores de LEC (COLOMBO; CONSOLO, 2016; DUTTA, 2012; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; RODRIGUES, 2016; SANTOS; BENE-DITTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010) argumentam, principalmente, que a criação e expansão de *palcos* de ensino de LE, especialmente para crianças, requerem profissionais formados para atuarem com essa faixa etária de alunos, especificamente. Nesse sentido, a proposta de inclusão de *práticas* de formação de professores de LEC nos currículos não é baseada em *microrrelações de poder* (FOUCAULT, 2015) exclusivas da academia; visa principalmente a atender uma demanda de natureza educacional, no sentido de educação linguística e social, ao considerar o que os alunos podem vir a fazer por meio da LE.

Uma vez identificada essa lacuna nos cursos de formação de professores de LE, estudos têm sinalizado a existência de algumas *práticas* de formação que são materializadas no formato de disciplinas optativas (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), projetos de pesquisa e de extensão (BROSSI; SILVIA, 2018; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; SANTOS; BENE-DITTI, 2009; TUTIDA, 2016) e formação continuada (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009). Este contraste entre a insuficiência em um âmbito e a pluralidade de *práticas* em outro me chama a atenção por uma razão particular. Apesar da proposição e manutenção de um currículo de formação de professores de LE ser, analogamente, entendida como a manutenção de um determinado *regime de verdade*, que, por sua vez, demanda certas *relações multifacetadas de poder*, isso não impede que alguns professores formadores questionem essa “verdade”, ao proporem outras *práticas* de formação.

Em outras palavras, ao encontrar na literatura especializada da área a menção a outras *práticas* (complementares) de formação de professores de LE, entendo deparar-me, na verdade, com uma transformação dos *regimes de verdade* instaurados no âmbito dos cursos de Letras, propondo-se, assim, um novo *regime de verdade* que passa a considerar a necessidade de professores de LEC. Ao compreender que “todo conhecimento torna possível o exercício do poder” (FOUCAULT, 2015, p. 225), essas *práticas* de formação são autorizadas pelo status institucional com o qual alguns professores formadores lidam.

Compartilho o posicionamento de Santos e Beneditti (2009, p. 343) quando argumentam que “[...] reconhecer essa deficiência não é suficiente para que seja sobrepujada”. No entanto, entendo que esse tipo de colocação pode, conseqüentemente, levar à seguinte indagação: qual(is) o(s) próximo(s) passo(s), então? Neste momento, vislumbro dois possíveis encaminhamentos. O primeiro diz respeito a elaborar crítica quanto à exclusão de *práticas* de formação de professores de LEC dos currículos oficiais. O segundo, a descrever as *práticas* de formação que, aparentemente ainda isoladas, têm lutado por espaços para também constituírem-se como *regimes de verdade*.

Desenho metodológico

Nesta seção, apresento minhas escolhas epistemológicas, ontológicas, éticas e metodológicas que orientam este estudo. Sobre a *natureza qualitativa* da pesquisa, assim a caracterizo por entender que (i) o seu desenho parte de uma demanda de um contexto social específico, (ii) os dados são qualitativos e de curta extensão⁴ e (iii) os significados são discursivamente analisados, recaindo a ênfase nos sentidos atribuídos pelos participantes (DORNYEI, 2011). Disponho dessas características a você, leitor, por entender que “a pesquisa qualitativa é muita coisa para muitas pessoas”⁵ (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 10).

4 Sobre revisão bibliográfica de características que constituem pesquisas de natureza qualitativa, recomendo leitura do capítulo metodológico de Egido (2019).

5 Todas as citações traduzidas neste capítulo são de minha autoria.

No que diz respeito à *epistemologia*, esta é *hermeneuta*, bem como a *ontologia* (SCHWANDT, 2000). Aquela (viz. epistemologia), por entender que o “conhecimento é interpretação, ou seja, entendimento não é uma atividade isolada dos seres humanos [...]. Nós estamos sempre tomando algo como algo [...]” (SCHWANDT, 2000, p. 301). Esta (viz. ontologia), ao compreender a realidade como inseparável e constituinte daqueles considerados centrais neste estudo, ou seja, os participantes.

Em relação ao componente ético, oriento-me por uma visão de *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017), o que não descarta as práticas éticas caracterizadas como *burocráticas* ou *macroéticas* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004). Assim, a fim de atender a esta visão de ética em pesquisa, informo que submeti e tive aprovada a proposta de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina (doravante, CEP-UEL), bem como garanti aos participantes o direito ao anonimato, assim como o de desligarem-se da pesquisa a qualquer momento, além de terem acesso ao desenho de pesquisa. Para atender àquela visão de ética em pesquisa (viz. emancipatória), compartilhei minhas interpretações com os participantes para que pudessem ser coconstrutores do conhecimento, bem como possibilitar, tanto a eles quanto a mim, espaço para aprendizagem com as leituras compartilhadas. Dos seis participantes, recebi as reações às minhas análises de cinco deles, sendo que três concordaram integralmente, ao passo que Giu fez um *comentário*, que me fez refletir sobre parte de meu modo de relatar os resultados (ver nota de rodapé nº. 13) e Paulo fez *comentário* (ver nota de rodapé nº. 8) e sugestões e acréscimos (ver notas de rodapé nº. 9, 10 e 14).

No que diz respeito especificamente aos seis participantes do estudo, que serão referenciados por pseudônimos de sua escolha, por cuidado ético, são professores formadores em cursos de Letras Estrangeiras e dedicam-se à formação de professores de LEC. Justifico o número de participantes por duas razões: uma de ordem representativa e, outra, metodológica. Esta, ao tomar o discurso como minha unidade de análise, não há necessidade de vasta extensão de dados (FOUCAULT, 1972 [1969]), uma vez que cabe ao pesquisador delimitar suas interpretações (SCHWANDT, 2000). Aquela, uma vez que cada participante é

formador em uma região geográfica do Brasil, a mim será possível descrever diferentes realidades de formação de professores de LEC.

Neste momento, recorro a informações fornecidas pelos participantes à primeira questão do questionário eletrônico para elaborar breve apresentação deles, a fim de você, leitor, conhecer quais as experiências desses professores formadores em LEC, especificamente. Duda, professora formadora da região Sul, atua como orientadora de estágio em uma instituição de ensino superior pública estadual. Giu, professora formadora da região Centro-Oeste, atua como orientadora de estágio, ministra disciplina na graduação em Letras, voltada à LEC, e desenvolve projetos de extensão em uma instituição de ensino superior pública estadual. Paulo, professor formador da região Nordeste, atua como supervisor de estágio. Regina, professora formadora da região Sudeste, orienta alunos em formação inicial por meio de fomento de projeto do governo federal com parceira na educação básica. Lula Livre e Juliet, ambas professoras formadoras da região Norte, atuam em diferentes universidades federais; aquela, não trabalha diretamente com LEC, ao passo que esta elabora disciplina optativa e orienta estágios em LEC.

Sobre o método e a unidade de análise, emprego a análise discursiva foucaultiana (FOUCAULT, 1972 [1969]; 1988 [1961]; 1991 [1975]). Embora o filósofo francês apresente de modo assistemático vários elementos que possibilitam compreender sua acepção de *discurso*, centro-me, neste estudo, em um elemento que entendo contribuir na fase analítica e que consiste em

[...] determinar as condições sob as quais ele [o discurso] pode ser empregado, de impor um certo número de regras àqueles indivíduos que o empregam, negando assim o acesso a todos os demais. Isso equivale a uma rarefação entre os sujeitos falantes: nenhum pode discursar sobre um assunto específico, a menos que ele tenha satisfeito certas condições ou não esteja, desde o início, qualificado para fazê-lo. Mais exatamente, nem todas as áreas do discurso são igualmente abertas e penetráveis; alguns são territórios proibidos (diferenciados e diferenciados), enquanto outros estão virtualmente abertos aos ventos e permanecem, sem restrições prévias, abertos a todos. (FOUCAULT, 1972 [1969], p.224-225)

Minha escolha por enunciar a acepção foucaultiana de *discurso* por meio do excerto acima, não é neutra. Faço-a, tendo em vista que minhas interpretações na seção seguinte focam nos *discursos* que são permitidos e naqueles que são (quase que) suprimidos de cursos de formação de professores de LE. Essa passagem de Foucault (1972 [1969], p. 224-225) permite-me propor algumas inquietações iniciais a você, leitor, mesmo que meu intuito não seja respondê-las, diretamente: Quando saberes necessários aos professores de LE são discutidos, que *discursos* são autorizados? Quem “tem”⁶ o *poder* de decidir o que é genuinamente válido abordar em cursos de formação de professores de LE? Que mecanismos, institucionais e discursivos, delegam o *poder* (transitório) de decisão a essas pessoas?

Neste estudo, meus objetivos são identificar, descrever e comentar *práticas* de formação de professores de LEC. A fim de alcançá-los, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) Que *práticas* têm constituído os cursos de formação de professores com atenção a LEC? e (ii) Que *práticas* os participantes esperam que constitua o campo de LEC?

Para responder a essas questões, os seis professores formadores responderam um questionário eletrônico (Apêndice A⁷), em meados de julho de 2019. O instrumento é composto de duas perguntas de resposta fechada para conhecer os perfis dos participantes e seis, de resposta aberta, sobre a atuação dos mesmos nos cursos de formação. Para garantir a qualidade e a fidedignidade dos dados (MATHISON, 1988), pilotei o instrumento com dois linguistas aplicados, que têm interesse particular sobre este tema de pesquisa, os quais confirmaram a validade do questionário.

Após esses esclarecimentos de ordem metodológica, passo à interpretação discursiva dos dados gerados, nas próximas duas seções. Na primeira, busco cumprir o primeiro objetivo da pesquisa que é (i) descrever as *práticas* materializadas nos cursos de formação de professores de LE, em especial, LEC e, assim, responder à primeira pergunta de

6 Esclareço este uso de aspas porque, segundo Foucault (2008), o poder nunca é possuído, detido, mas, sim, temporariamente empregado, lido.

7 Em razão da extensão deste relato de pesquisa, apresento somente o questionário, sem as respostas dos participantes, no Apêndice A.

pesquisa: Que *práticas* têm constituído os cursos de formação de professores, com atenção à LEC? Na segunda seção, meu foco interpretativo é (ii) descrever as *práticas* idealizadas pelos participantes a respeito de LEC, o que me permite responder à segunda pergunta de pesquisa: Que *práticas* os participantes esperam que constitua o campo de LEC?

Descrição das *práticas* de formação de professores de Lec⁸

Ao interpretar discursivamente os *enunciados*⁹¹⁰ dos seis participantes, organizei em dois grupos principais, a saber: *práticas* materializadas e *práticas* idealizadas. Para descrevê-las, emprego os conceitos de *dito* e de *não-dito*, bem como os de *continuidade*, *descontinuidade*, *coexistência* e *exclusão*. Todos esses elementos são do repertório foucaultiano (FOUCAULT, 2014 [1970]).

Argumento pela disposição da descrição das *práticas* nesses dois conjuntos, aquelas materializadas e aquelas idealizadas, visto que permite tanto a mim, pesquisador, quanto a você, leitor, conhecer como a realidade da formação de professores de LEC tem sido discursivamente construída (i.e. *práticas* materializadas), bem como possíveis encaminhamentos (i.e. *práticas* idealizadas), considerando as condições de existência desses *enunciados* (FOUCAULT, 2014 [1970]; 1972 [1969]).

8 Durante minha prática de retorno com as análises aos participantes, recebi o seguinte comentário do participante Paulo: “Bem, gostei muito de ler seu texto e gostei do modo como escreve de forma bem dialógica, considerando o entendimento do seu leitor. A gente se sente realmente interpelado pelo seu texto. Gostei mais ainda por me ver contemplado e ampliar minhas reflexões com base nas contribuições de outros participantes.”

9 Em uma de suas várias passagens em que explica o conceito de *enunciado*, o filósofo entende “trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem” (FOUCAULT, 1972 [1969], p. 31). Nesse sentido, entendo *enunciado* enquanto elemento pertencente à “ordem do repetível” (fala do participante Paulo durante o retorno).

10 Com base na leitura de Grigoletto (2003, p. 224), esclareço a você, leitor, que alguns dos *enunciados* por mim assim classificados também podem ser interpretados como *formulações*, tendo em vista que “os enunciados são do domínio do repetível, enquanto que as formulações se esgotam no tempo e espaço em que são ditas”. Agradeço imensamente ao participante Paulo pelo apontamento e sugestão de referência bibliográfica.

Práticas materializadas

Dois conceitos foucaultianos estão presentes neste conjunto de *enunciados*, ou seja, o *dito* e o *não-dito*. Este com somente uma ocorrência e, aquele, com cinco. Interpretei um total de 12 *enunciados*, dois de cada participante, como pertencentes a dois campos (i.e. formação inicial e formação continuada), seis *enunciados* em cada. Disponho os que relatam *práticas* (de formação de professores de LEC) materializadas, no Quadro 1.

Quadro 1 – Enunciados das práticas (de formação de professores de LEC) materializadas

Formação inicial	“Temos o reconhecimento oficial do campo de estágio curricular obrigatório em LIC para a graduação.” (Duda)
	“[...] no rol de disciplinas optativas do curso de Letras, Pedagogia e Psicologia inserimos a disciplina ensino de inglês para crianças na Matriz curricular [...]. O colegiado do curso de Letras aprovou em 2018 modificações no PPC do curso de letras para garantir a possibilidade de realização de estágio supervisionado nas escolas de ensino fundamental I [...]” (Giu)
	“Na formação inicial (graduação) ainda não foi tomada nenhuma providência no sentido de incluir disciplinas que atendam essa necessidade específica.” (Regina)
	“Não houve qualquer modificação.” (Lula Livre)
	“Estou preparando a ementa para uma disciplina optativa de Ensino de Línguas para Crianças. [...] Também estou orientando um TCC nesta área.” (Juliet)
	“[...] optou-se por priorizar apenas o estágio em educação infantil no primeiro dos quatro estágios que os alunos devem cumprir no curso.” (Paulo)
	“[...] eu tinha um projeto de extensão voltado para o ensino de inglês para crianças da unidade acadêmica de educação infantil [...]” (Paulo) ¹
Formação continuada	“[...] tem-se um curso de especialização a distância promovido pelo NEAD [supressão por questões éticas]” (Duda)
	“Na formação continuada, tenho ofertado cursos para professores da rede pública estadual de ensino, por meio de uma parceria com a diretoria de ensino de [supressão por questões éticas] e região.” (Regina)
	“ Em primeiro lugar com ações de extensão [...]” (Giu)
	<i>Não-ditos</i> , interpretados nos enunciados de Giu, de Juliet, de Lula Livre e de Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre as *práticas* materializadas na formação inicial de professores de LEC, os *enunciados* dos participantes indicam aquelas que existem formalmente no currículo (Duda e Giu), aquelas que inexistem (Regina) e aquelas que *coexistem*, em relação a outras práticas curriculares (Paulo). Apesar de os *enunciados* serem ilustrações de *ditos* sobre a formação inicial, eles representam, discursivamente, diferentes contextos institucionais (i.e. acadêmicos) e sociais de formação de professores, uma vez que cada participante atua em uma região brasileira.

Considerando esses sete *enunciados*, identifico também o *não-dito*, que se refere à não menção, pelos participantes, da *prática* de formação de professores de LEC em disciplinas teóricas da grade curricular obrigatória de cursos de formação inicial. Nesse sentido, a formação inicial de professores de LEC, quando ocorre, ocupa espaços voltados, majoritariamente, à prática (i.e. estágio de docência). Assim, pergunto-me: que *relações de poder* ainda deslegitimam a inclusão de disciplinas teóricas em grades curriculares obrigatórias de cursos de formação inicial, apesar de sua conhecida importância e necessidade¹¹?

Em relação à formação continuada, dos quatro *enunciados*, classifico três como *ditos*, uma vez que se referem a este tipo de formação, e um como *não-dito*, visto que o participante não enuncia que *práticas* são materializadas em sua instituição de ensino superior. Os *ditos* têm relação de *coexistência*, visto que cada um remete a uma prática específica: Duda enuncia sobre curso de especialização e Giu e Regina, curso de extensão.

Os *regimes de verdade* e as *relações de poder* entre a formação inicial e a continuada diferem, ao considerar a organização institucional das universidades. Com essa afirmação, argumento que a materialização de *práticas* na formação continuada é mais exequível do que na formação inicial. No meu ponto de vista, isso acontece pela variedade de *práticas* de formação (e.g. disciplinas em programas *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos e projetos de extensão, eventos, workshops, dentre outros), que dependem da iniciativa de um professor formador e/ou da demanda

11 Sobre a importância e a demanda de professores de LEC, sugiro retornar à subseção “Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças”

e pedido de um grupo de professores, por exemplo. Ademais, entendo que as *práticas* materializadas na formação continuada servem a dois propósitos, que não são excludentes: (i) formar professores que não tiveram formação para lecionar LEC, mas estão nesse *palco* de ensino e (ii) promover formação também àqueles que tiveram formação, muitas vezes mínima, em LEC, e sentem a necessidade de estudar mais.

Práticas idealizadas

As *práticas* idealizadas enunciadas pelos participantes compõem uma *formação discursiva*¹², tendo em vista que os enunciados dispostos no Quadro 2 configuram *práticas* além daquelas exclusivas de formação de professores de LEC, uma vez que também dizem respeito aos campos da pesquisa, das políticas e dos *discursos* acerca da língua. No quadro 2, disponho os *enunciados* dos participantes, bem como a que escopo(s) eles dizem respeito. As células sem preenchimento indicam os *não-ditos* pelos participantes.

Pude notar ocorrência de enunciados *contínuos* no campo do currículo de formação inicial de professores de LEC. Neste, os participantes propõem mudanças (Duda) e regulamentações (Giu) curriculares que podem ser interpretadas de modos diferentes, disciplinas optativas (Regina) e diálogos com disciplinas de outras áreas do conhecimento (Paulo) que podem informar a *prática* dos professores de LEC.

A *coexistência* é outro tipo de relação entre os *enunciados* dos participantes (ver enunciados abaixo), o que interpretei nos dizeres relativos ao campo de currículo de formação continuada. Enquanto Duda idealiza *práticas* inter (ou transdisciplinares) na formação, a fim de alcançar professores da educação básica, Regina idealiza práticas em formato de cursos de extensão. Interpreto que aquela participante foca em como abordar os conteúdos na formação continuada e seus impactos, ao passo que esta participante centra sua atenção em formação continuada. Nesse sentido, os *enunciados* não são *contínuos*, nem exclu-

12 Para Foucault (1972 [1969], p. 69-70), *formação discursiva* é “[...] o que propriamente pertence a uma formação discursiva e o que torna possível delimitar o grupo de conceitos, por mais díspares que sejam específicos a ela, é a maneira pela qual esses diferentes elementos se relacionam entre si: a maneira pela qual esses elementos são relacionados.”

dentes, mas *coexistem* no escopo de *práticas* curriculares idealizadas para professores de LEC:

Incentivar a inter (ou trans) disciplinaridade em todos os níveis (formação continuada e inicial) [...], que garanta diálogos de maior alcance com os professores das redes municipais (Duda)

De imediato, creio que cursos de extensão e disciplinas optativas podem ajudar [...] (Regina)

Apesar de neste conjunto de *enunciados* (Quadro 2) eu não identificar aqueles que são *excludentes*, interpreto que algumas *práticas* idealizadas por Duda, e uma idealizada por Giu, são *descontínuas*, uma vez que a *continuidade* é o *não-dito*, ou seja, é a não menção a *práticas* em determinados campos. Em outras palavras, enquanto Regina, Paulo, Lula Livre e Juliet não enunciam *práticas* nos campos da pesquisa, políticas e discurso(s) acerca da língua, Duda o faz, tornando-se, assim, a *descontinuidade* (viz. exceção) e não a *continuidade* (viz. norma).

Em linhas gerais, as *práticas* idealizadas enunciadas pelos participantes configuram-se em um feixe de relações entre si, estabelecendo *continuidades*, *descontinuidades* e *coexistências*. Assim, por meio dos *enunciados* desses participantes, interpreto que o campo de formação de professores de LEC tem sido constituído¹³ como um *regime de verdade*, que não recepciona a diversidade de *práticas* de formação, ensino e reflexão, a fim de atender às diversas demandas do campo. No entanto, conforme evidenciei na subseção anterior, esse campo ainda luta contra outros *regimes de verdade* historicamente institucionalizados na academia, a fim de ter o direito de enunciar seus *discursos*; uma constante luta discursiva pelo direito de existir neste espaço.

13 Reescrevi o excerto grifado em razão de meu retorno com as análises para a participante Giu. Na redação anterior lia-se “[...] não será caracterizado [...]”. Com base na redação anterior, a participante perguntou: “Então se o campo não será um regime de verdade significa que vamos continuar à margem dos outros regimes de verdade?” Minha resposta para a participante é não. Na verdade, entendo que as *práticas* de formação que evidencio neste relato de pesquisa demonstram a constituição de um novo regime de verdade para o campo de LEC, no qual seus atores sociais, professores formadores, tanto buscam mudanças curriculares a fim de criar disciplinas obrigatórias, quanto materializar outras *práticas* na esfera da extensão e da formação continuada, por exemplo.

Quadro 2 – Enunciados das práticas (de formação de professores de LEC) idealizadas

	Duda	Giu	Regina	Paulo	Lula Livre	Juliet
Inicial	"Propor mudanças curriculares no curso de Letras Inglês [...]"	Creio que é necessário regulamentar as práticas docentes do estágio supervisionado, oportunizando aos professores em formação inicial a convivência nesse segmento.	"De imediato, creio que cursos de extensão e disciplinas optativas podem ajudar [...]"	"Aumentar o diálogo com as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação [...]"	"Entendo haver necessidade de inserção de disciplinas voltadas para o ensino infantil [...]"	"Acho q a disciplina deveria ser obrigatória e não optativa como estamos propondo [...].penso q nos estágios podemos trabalhar c este tema c mais profundidade e ir adiantando."
Continuada	"Incentivar a divulgação de trabalhos na área, para que haja investigações coerentes e eficazes [...] Incentivar a inter (ou trans) disciplinaridade em todos os níveis (formação continuada e inicial) [...], que garanta diálogos de maior alcance com os professores das redes municipais"					
Currículo de formação						
Pesquisa						

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO BRASIL: UM ESTUDO DISCURSIVO FOUCAULTIANO

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS: O QUE É SER PROFESSOR/A HOJE?

	Duda	Giu	Regina	Paulo	Lula Livre	Juliet
Políticas	“Propor mudanças curriculares e políticas em níveis estadual e municipal”	“Além disso acredito que mudanças em documentos para regulamentar essa prática docente possam fortalecer a profissionalização desses professores (políticas públicas)”				
Discurso(s) acerca da língua	“Atentar para a formação CRÍTICA REFLEXIVA de professores de LIC (justamente para desestabilizar padrões profissionais hegemônicos e globalistas que não são exclusivos de nossa região”					

Fonte: Elaborado pelo autor

Após identificar, descrever e estabelecer *relações discursivas* entre as *práticas* idealizadas pelos participantes, apresento síntese da descrição sobre quem eles entendem ser os atores sociais¹⁴ responsáveis¹⁵ pela materialização dessas *práticas* (Figura 1). Com base na minha interpretação dos *enunciados*, três escopos foram mencionados: “formação inicial e continuada” (Duda, Giu, Paulo, Regina, Lula Livre e Juliet), cujos atores sociais são tanto professores quanto alunos; “atuação profissional” (Regina e Giu), cujos atores sociais são professores em serviço; e “proposta de políticas” (Duda, Giu, Regina e Juliet), cujos atores sociais são secretarias de educação, prefeituras, governos estaduais e ministério da educação.

Analogamente à reflexão foucaultiana sobre a constituição e manutenção dos *enunciados* da área médica (FOUCAULT, 2003 [1963]), interpreto os feixes de poderes históricos e institucionais atribuídos aos atores sociais dispostos na Figura 1. Sobre aqueles, Foucault (1972 [1969]) esclarece algo sobre uso do poder para enunciar sobre determinado objeto, bem como incitar certas *práticas*, que entendo também acontecer no campo de LEC:

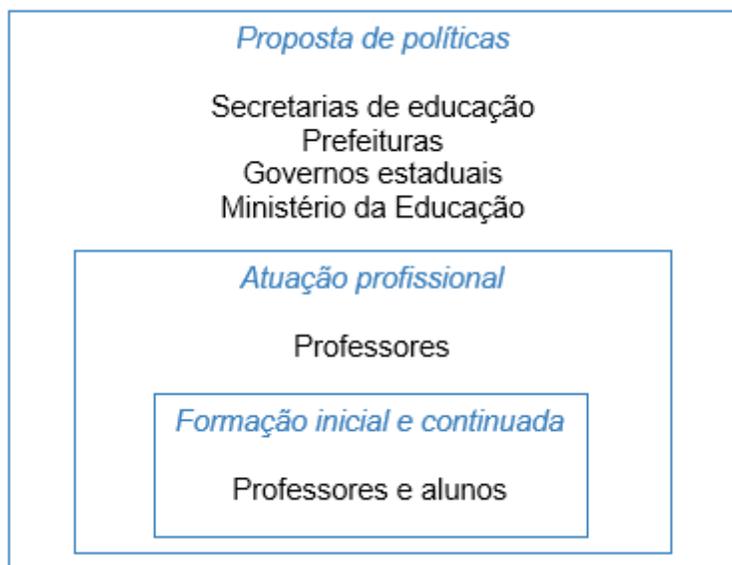
[...] enunciados médicos não podem ser feitos por qualquer pessoa; seu valor, eficácia, poder terapêutico e, em termos gerais, sua existência como enunciados médicos não podem ser dissociados da autoridade conferida à pessoa que tem o direito de fazê-los. (FOUCAULT, 1972 [1969], p. 50-51)

Interpreto que o que é comentado por Foucault no *enunciado* acima, também acontece no escopo desta investigação, uma vez que as *práticas* dos atores sociais dispostos na Figura 1 são perpassadas por poder, que é tanto histórico quanto transitório (FOUCAULT, 1991 [1975]).

14 Lanço mão do termo “atores sociais”, conceituado no campo da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

15 Na última pergunta do instrumento de geração de dados, indaguei os participantes sobre qual(is) seriam o(s) órgão(s) responsável(is) pela materialização dessas práticas idealizadas por eles. Alguns indicaram enunciaram possíveis órgãos responsáveis, ao passo que outros enunciaram possíveis atores sociais responsáveis. Assim, a fim de receber ambos os tipos de contribuições, propus as três instancias (Figura 1), compostas de diferentes atores sociais.

Figura 1 – Abrangência dos atores sociais responsáveis pelas *práticas* idealizadas



Fonte: Elaborado pelo autor

Em linhas gerais, as *práticas* idealizadas e enunciadas pelos participantes têm relação discursiva majoritária de coexistência, o que evidencia uma projeção de expansão do campo de LEC, não somente na formação de professores, foco deste estudo, mas também no ensino de LEC e na promoção de políticas públicas. Tais *práticas* não são idealizadas em um vácuo institucional, visto que os participantes sinalizam quem seriam os atores sociais que detêm poder transitório para a materialização dessas *práticas*.

Comentários¹⁶ das *práticas* de formação de professores de LEC

Nesta subseção, teço *comentários*¹⁷ sobre as *relações discursivas* entre os *enunciados* dos participantes que remontam às *práticas* materializadas e idealizadas na formação de professores de LEC. Ao fazê-los, lanço mão dos conceitos de *relações de poder*, *conhecimento* e *regimes de verdade*, principalmente (FOUCAULT, 2002).

Ao distanciar-me brevemente das *práticas* descritas na seção anterior, noto o questionamento de um *regime de verdade*¹⁸ (1988 [1961]) e a busca pelo estabelecimento de um novo *regime*. Aquele que se questiona refere-se à inexistência, ou insuficiência, de *práticas* de formação de professores de LEC. Assim, esse *regime de verdade* que por muito tempo não era questionado, vê-se agora frente ao surgimento e expansão de outro *regime*; um *regime de verdade* que defende a formação de professores de LEC e, ademais, argumenta o porquê formar professores para essa faixa etária específica.

Por pertencerem a uma instituição (i.e. academia), esses *regimes de verdade* coexistentes e, possivelmente, excludentes, constituem-se, cada qual à sua maneira, como *conhecimentos*. Recorro à reflexão proposta por Oliveira (2016, p. 395), sob a ótica foucaultiana, ao entender que “[o] currículo como discurso faz parte de uma representação sistematizada, com um sistema de regras sobre o que é permitido e o que é proibido, o que é considerado conhecimento e o que não o é, o que é aprovado ou desaprovado na instituição escolar”.

Dito de outro modo, a inclusão de disciplinas, sejam elas optativas ou obrigatórias, bem como constituição de campos de estágios docentes obrigatórios não dizem respeito simplesmente a uma inclusão,

16 Foucault (1972 [1969], p. 221) entende por *comentário* uma enunciação de ponto de vista, cujo “[...] propósito final é dizer o que tem sido silenciosamente articulado lá no fundo. Ele deve – e o paradoxo é sempre mutável, mas inevitável – dizer, pela primeira vez, o que já foi dito, e repetir incansavelmente o que, no entanto, nunca foi dito”.

17 Ressalto a você, leitor, que Foucault opta por *comentar* suas descrições (históricas), ao invés de *analisá-las*. Nesse sentido, por coerência teórico-metodológica, adoto a escolha semântica do autor.

18 Leia-se currículos formais de formação inicial de professores de LE.

mas a uma luta discursiva, ou seja, de poder pela consideração de LEC como conhecimento profissional igualmente válido.

Considerações em construção...¹⁹

Assim como a maioria dos estudos discursivos (FOUCAULT, 1972 [1969]), compartilho do propósito epistemológico básico, que é elaborar crítica sobre o objeto estudado. Nesse sentido, após as fases de descrições e de comentários, minha crítica é endereçada a alguns cursos de formação de professores de LE pela morosidade com que aceitam a constituição de um novo *regime de verdade*, que advoga pela formação de professores de LEC, a fim de atender a uma demanda prementemente educacional e social (COLOMBO; CONSOLO, 2016; DUTTA, 2012; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; RODRIGUES, 2016; SANTOS; BENEDITTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

No entanto, a crítica é elaborada com base na minha revisão da literatura do campo. Uma vez identificada a lacuna e endereçada a crítica, no meu desenho de pesquisa busquei identificar, descrever e comentar *práticas* de formação de professores de LEC. Assim, ao invés de olhar para a lacuna, optei por olhar para as *práticas* de formação existentes, mesmo que poucas.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa (viz. Que *práticas* têm constituído os cursos de formação de professores de LEC?), as *práticas* de formação têm ocorrido tanto na formação inicial quanto na continuada. No entanto, na formação inicial elas ainda parecem estar à margem, considerando a insuficiência de disciplinas com ênfase em LEC. Quando existentes, essas disciplinas são de caráter optativo, ou seja, de presença possivelmente transitória, ou contextos de estágio curricular (obrigatório). Sobre as *práticas* na formação continuada, os *enunciados* dos participantes evidenciam práticas que coexistem, como cursos de especialização e de extensão, por exemplo.

19 Escolho intitular esta seção de “Considerações em construção” em detrimento de “Considerações finais” por entender a história das *práticas* de formação de professores de LEC como um contínuo, e não como um fenômeno estanque, que eu consiga isolar e estabilizar. Nesse sentido, o que evidencio neste capítulo são ilustrações de feixes dessa história.

Na segunda pergunta de pesquisa (viz. Que *práticas* os participantes esperam que constitua o campo de LEC?), abordei as *práticas* de formação que os participantes ainda consideram necessárias de materialização. A esse respeito, apesar de haver uma relação de *continuidade* entre os *enunciados* sobre a necessidade de disciplinas na formação inicial, outras *práticas*, agora *descontínuas*, também foram relatadas, algumas não necessariamente sobre a formação, mas sobre LEC. A título de exemplo, Duda enunciou *práticas* que considera necessárias no campo da pesquisa, das políticas e dos *discursos* acerca da língua.

Em seguida, os participantes indicaram quem eles entendem ser os atores sociais responsáveis pela materialização das *práticas* anteriormente idealizadas. Segundo eles, é de responsabilidade tanto de professores quanto de alunos, no escopo da formação inicial e continuada; de professores, no escopo de sua atuação profissional; e de secretarias de educação, de prefeituras e de governos estaduais, no escopo das propostas de políticas. Em síntese, os participantes demonstram consciência acerca das *relações de poder* sobre quem possui o poder, em determinado momento e sob certas condições, para enunciar “verdades” e para incitar *práticas* necessárias a respeito de LEC.

Intitulei esta última seção de “Considerações em construção” por entender que o campo de LEC está em constante constituição e expansão, uma vez que as *práticas* que o caracterizam ainda estão sendo identificadas. Desse modo, longe de prescrever *práticas* de formação de professores de LEC, busquei identificar, descrever e comentar algumas possibilidades em andamento, bem como algumas projeções sobre como preencher a lacuna de formação, evidenciada em vários relatos de pesquisa (BOÉSSIO, 2013; FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009; SANTOS; BENEDITTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Algumas questões, no entanto, permanecem em aberto e, assim, estendo o convite a outros linguistas aplicados. Em relação aos estudos de currículo de LEC, entendo serem necessários estudos, de base primária, que investiguem as razões pelas quais LEC ainda dispõe de espaço insuficiente, ou inexistente em alguns contextos, nos currículos formais (i.e. disciplinas obrigatórias). No escopo da formação continuada, são necessárias investigações tanto de bases primária

quanto secundária, que busquem sintetizar *práticas* exitosas de formação de professores de LEC, com ênfase em como tais formações atendem às demandas de tais professores em serviço, ou seja, em que sentido a *prática* (demanda profissional) tem orientado as propostas de formação de professores (teoria).

Referências

- BOÉSSIO, C.P.D. Reflexões sobre o professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do fundamental. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba, PR: Appris, 2013, p. 219-238.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. A implementação do ensino de ILEC no contexto brasileiro: percurso histórico e regulamentação político-pedagógica. In: _____; _____. São José do Rio Preto, SP: Cultura Acadêmica, 2016, p. 53-63.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: _____. *The sage handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005.
- DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. 3rd. Ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.
- DUTTA, U.; BALA, N. *Teaching of English at primary level in government schools*. National Council of Educational Research and Training of New Delhi, 2012.
- EGIDO, A. A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliações em larga escala. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 577-589, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London, UK: Pearson Education, 2001, 2º ed.
- FERNÁNDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, 2009.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Tradução de Alan Sheridan. New York, NY: Random House Press, 1991 [1975]. Tradução de: Surveiller et punir: Naissance de la prison.

_____. *Madness and civilization*. Tradução de Paul Rabinaw. New York, NY: Pantheon, 1988 [1961]. Tradução de: Historie de la Folie.

_____. 28 March 1973. In: _____. *The punitive society: lectures at the Collège de France. 1972-1973*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015, p. 225-241.

_____. *The archeology of knowledge and the discourse on language*. Tradução de Rupert Swyer. New York, NY: Pantheon, 1972 [1969]. Tradução de: L'archéologie du savoir and l'ordre du discours.

_____. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2002.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Chapecó, SC: Argos, 2003, p. 223-235.

MATHISON, S. Why triangulate? *Educational Researcher*, Washington, v. 12, n. 7, 1988, p. 13-17.

MOREIRA, A. F. B. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 611-615, 2004.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 390-405, 2016.

PENIN, S. T. S.; GALIAN, C. V. A.; VALDEMARIN, V. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 55-72, 2014.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, Epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017, p. 227-250.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 19, v. 2, p. 13-34, 2016.

SANTOS, L. I. S.; BENEDITTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, 2009.

SCHWANDT, Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p.292-331.

SKELTON, A. Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, New York, v. 5, n. 2, p. 177-193, 1997.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de letras na formação inicial de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

_____. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2017, p. 67-84.

TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

YOUNG, M. Power/knowledge in curriculum theory: Henry Giroux and the misinterpretation of Michel Foucault. 2007. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.512.3148&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 07 jul 2019.

YOUNG, M. Curriculum theory: what it is and why it is important. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 191-201, 2014.

Anexo A

Questionário eletrônico

1. Email address *
2. Nome fictício *
3. Região do Brasil *
 - Sul
 - Sudeste
 - Centro-oeste
 - Norte
 - Nordeste

4. Selecione as informações que caracterizam a instituição na qual você atua. *

	Universidade	Faculdade	Instituto
Municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estadual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Federal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Apresente-se brevemente, enfatizando sua atuação profissional na formação de professores de línguas estrangeiras para crianças *

6. Que modificações têm sido feitas no curso de formação, inicial ou continuada, de sua instituição de ensino a fim de garantir a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças? *

7. Por que as modificações anteriormente mencionadas foram feitas? *

8. Tendo em vista o cenário educacional linguístico para crianças na sua região da federação, por que da necessidade de professores de línguas formados para este público específico? *

9. O que você ainda entende ser necessário modificar, acrescentar, suprimir no curso de formação no qual você atua a fim de melhor formar professores de línguas estrangeiras para crianças? *

10. De quem ou de qual(is) órgão(s) os encaminhamentos anteriormente mencionados dependem?

4.

O MOVIMENTO #FICA ESPANHOL: UMA LUTA EM PROL DA PLURALIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NO ENSINO BRASILEIRO

CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA
JORDANA AVELINO DOS REIS

A origem do Movimento Fica Espanhol em Goiás¹

A lei no. 13.415 (BRASIL, 2017), publicada em dois de fevereiro de 2017, retirou a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola (LE) em toda a educação básica no Brasil (ensinos fundamental e médio), por meio da revogação da lei no. 11.161 (BRASIL, 2005), também conhecida como lei do Espanhol. Denominada também de lei da reforma do Ensino Médio (EM), em seu art. 35-A, determina que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem para serem desenvolvidos no EM, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação e estabelece no § 4º que:

[o]s currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (grifos nossos).

1 Este artigo toma por base as informações do texto da minuta elaborado colaborativamente pelas(os) colegas de Espanhol e revisado por nosso advogado.

Essa medida mobilizou a criação de uma campanha em prol da manutenção do espanhol nas escolas de ensino básico. O Movimento Fica Espanhol surgiu, primeiramente, no Rio Grande do Sul (RS), estado que faz fronteira com Argentina e Uruguai, países que têm o Espanhol como língua oficial. Após apelo da sociedade civil e dada importância cultural, social, histórica e geográfica da LE para a região, foi aprovada, em 2018, uma emenda constitucional em âmbito estadual, tornando obrigatória a oferta dessa língua nas escolas gaúchas. Os estados de Paraíba e de Rondônia também se mobilizaram para garantir o espanhol, por meio do Movimento Fica Espanhol e, ao final de 2018, foram aprovados projetos de lei em esfera local. Assim como Goiás, estados como: São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia e Rio de Janeiro também estão se mobilizando em prol da permanência do idioma.

Em Goiás, o Movimento iniciou-se em agosto de 2018, quando a professora de Espanhol Lorena Blemith Alvim soube que perderia as aulas de LE na escola onde atuava. Nesse momento, sabendo da existência do movimento no RS, procurou suas professoras na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para promover o Fica Espanhol em Goiás. Com a assessoria jurídica do advogado e professor de língua inglesa, Dr. Henrique Lozzi, e o apoio das professoras da faculdade, professoras(es) de espanhol da rede de ensino pública e privada do estado, ex-estudantes e apoiadoras(es) da sociedade em geral foram realizadas diversas ações de conscientização nas redes sociais, rádio, televisão e presencialmente em alguns parques da cidade de Goiânia. No segundo semestre de 2018, foram feitos encontros e reuniões internas para planejar as atividades de articulação do movimento, estabelecer contatos com instituições e para elaboração de uma minuta² a ser adaptada tanto a uma Proposta de Emenda Constitucional Estadual (PEC) quanto a um Projeto de Lei (PL). A campanha em Goiás ganhou força em janeiro de 2019 com as seguintes ações:

1) Elaboração de uma minuta ressaltando a importância do Espanhol no Estado. Após análise por parte de nosso advogado, o texto foi enviado à assessoria jurídica de um deputado estadual que aceitou

2 A Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss (UFG) fez a versão final do texto da minuta com um rico incremento de informações sobre as potencialidades do Espanhol em Goiás e no Brasil.

apoiar a nossa causa. Aguardamos que neste segundo semestre de 2019 a matéria sobre a permanência do Espanhol seja apresentada na Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO) e votada favoravelmente. No conteúdo do documento, ressalta-se a importância da oferta da LE na educação básica em Goiás contribuindo para o desenvolvimento do estado em diversas esferas: educacional, sociocultural, econômica e turística.

2) Publicação de uma moção de repúdio, por parte da Faculdade de Letras da UFG, em seu site oficial³, à medida provisória de no. 746 (22/09/2016), à revogação da Lei do Espanhol e ao notório saber previsto na reforma do ensino médio, justificando que:

[n]esse cenário, vale mencionar ainda que, com a revogação da Lei do Espanhol (11.161/2005), a MP compromete os processos de integração de nosso país com a América Latina e, ao mesmo tempo, fere a Lei 9.394/96, atualmente vigente no Plano Nacional de Educação, pois representa um grande retrocesso para a formação humana e cidadã. A língua espanhola tem sido a de maior procura em exames como o ENEM, vestibulares e outros concursos, fato que não justifica a sua não obrigatoriedade no ensino médio. Por outro lado, a admissão de pessoas sem formação docente representa um sério risco para as licenciaturas, deixando de ser uma opção atraente de graduação para os concluintes do Ensino Médio.

3) Apoio por parte dos conselheiros de educação das embaixadas da Espanha, Chile e Colômbia em Brasília. Após reuniões oficiais entre professoras(es) integrantes do movimento e, dada a relevância da causa para as relações socioculturais, econômicas e diplomáticas dos países hispânicos com o Brasil, esses órgãos doaram materiais de divulgação do mundo hispânico para dar visibilidade ao movimento;

4) Publicação, no primeiro semestre de 2019, de matérias no *Jornal Opção* e *Jornal do professor* da Associação dos docentes da UFG (ADUFG)⁴. Em ambas as publicações, foram apresentadas a origem do

3 Informação disponível em: <https://letras.ufg.br/n/92269-mocao-de-repudio-a-medida-provisoria-de-n-746-22-09-2016>.

4 As reportagens estão disponíveis, respectivamente, em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-esco>

movimento Fica Espanhol em Goiás, os efeitos da lei no. 13.415 para as(os) professoras(es) de espanhol na rede, bem como para a formação inicial de universitárias(os) da área e as ações do grupo na campanha em prol da manutenção da oferta de LE na educação básica da rede de ensino. Quanto aos desdobramentos da lei da reforma do EM, é importante ressaltar que diversas escolas (públicas e particulares) compreenderam que o caráter optativo da Língua Espanhola presente no texto da reforma significaria sua exclusão/redução na matriz e modulação da(o) profissional da instituição escolar. Logo, inúmeras professoras(es) no estado (inclusive concursadas/os) tiveram suas aulas excluídas ou reduzidas na oferta escolar e, conforme lei, a exclusão só poderia ocorrer na ausência da(o) profissional na rede. O caráter optativo do Espanhol deveria ser interpretado neste sentido, ou seja, sua permanência deveria estar vinculada no interesse do grupo discente, na presença de profissionais disponíveis e formadas(os), uma vez que a rede de ensino e a escola têm total autonomia para manter a LE entre os componentes curriculares da área de Linguagens e suas tecnologias.

5) Entrevistas nos Programas Conexões (TV UFG) e intervalo de aula (TV Bandeirantes), respectivamente nos dias catorze de janeiro de 2019 e oito de março de 2019. As professoras de Espanhol da educação básica Ahira Waleska Galeas, Jordana Avelino dos Reis e Lorena Blemith Alvim explicaram a origem do Movimento, o(s) objetivo(s) da mobilização, a importância do ensino dessa língua para Goiás e para o país, as ações realizadas no estado, as conquistas em outros estados do país e os passos seguintes para obter a aprovação de uma emenda constitucional no estado ou uma lei ordinária. As entrevistas foram apresentadas nos canais de televisão mencionados e estão disponíveis em uma plataforma de compartilhamento de vídeos⁵.

las-162654/eh^{https://www.adufg.org.br/noticias/fica-espanhol-sociedade-unida-pela-educacao?periodo=2019-01} Acessos realizados em: 01 set. 2019.

5 As entrevistas estão disponíveis em: ^{https://www.youtube.com/watch?v=d53KuZ9PKYU&t=1343s} e ^{https://www.youtube.com/watch?v=ZPT8ZXT2n_E&t=119s}. Acessos realizados em 01 set 2019.

6) Criação de um site de consulta pública⁶ para toda a sociedade conhecer o Movimento e ter a oportunidade de opinar sobre a oferta da Língua Espanhola no estado. Esta ação foi realizada pela professora Hellen Carvalho e teve por objetivo realizar uma aproximação com toda a sociedade civil e dar voz à comunidade em geral para dizer se queria ou não a presença desta língua nas escolas em Goiás. Para participar da votação, que foi iniciada no dia 22 de janeiro de 2019, é necessário preencher alguns dados pessoais: nome completo, idade e escolaridade, para responder (sim ou não) ao seguinte questionamento: você apoia a manutenção do ensino de LE como oferta obrigatória no EM em Goiás? Esse resultado pode auxiliar no processo de aprovação da proposta de emenda constitucional (PEC) ou de Projeto de Lei (PL) no estado.

7) Produção de materiais que têm ajudado na divulgação da campanha: camisetas, *banners*, galeria de arte na Faculdade de Letras da UFG, *bottons*, chaveiros, adesivos e ímãs; realizado pelos(as) integrantes que fazem parte do #Movimento Fica Espanhol_GO. Aos finais de semana, foram realizados “adesivaços” nos quais integrantes do grupo conversavam com moradoras(es) da região que estavam nos parques de algumas cidades do estado para explicar o movimento e buscar apoio por meio do uso de adesivos.

8) Apoio de ex-alunas(os) da educação básica, universitárias(os), professoras(es) e apoiadoras(es) por meio de gravação e publicação de vídeos em redes sociais. Em tais vídeos, havia depoimentos sobre a experiência com o estudo sistematizado do idioma e sobre como esse acesso, ainda na educação básica, foi importante para o desempenho profissional e na formação humana de cada um(a). Em seu canal, “Coluna Goiana”⁷, o engenheiro químico Cristiano Francisco, formado pela UFG, conta que por meio da aprendizagem de Língua Espanhola pôde realizar um intercâmbio na Espanha. Ele se graduou em engenharia química mediante a bolsa ProUni internacional, oferecido pelo

6 A consulta pública está disponível para votação em: <https://ficaespanholgo.weebly.com/>
Acesso realizado em: 01 set 2019.

7 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Bkrr5b7Ntm8&t=54s>. Acesso realizado em: 01 set 2019.

acordo que havia entre o Banco Santander e o Ministério da Educação. Além disso, em seu vídeo, ele apresenta argumentos importantes para manutenção do ensino de espanhol no Brasil e em Goiás.

9) Entrevistas à Rádio Universitária e ao programa Conexões⁸ da TV UFG. A Profa. Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva, integrante do corpo docente da Faculdade de Letras da UFG, explicou a origem da campanha iniciada em 2018, as questões legais que motivaram a criação do movimento, as ações realizadas e as expectativas futuras para a oferta do espanhol no estado. Na TV, estava acompanhada pelo Prof. Dr. Israel Elias Trindade, Pró-reitor adjunto de Graduação da UFG, que falou sobre as licenciaturas de um modo geral (desafios e perspectivas).

10) Manifestações de apoio ao Movimento Fica Espanhol no Estado: Sindicato das(os) professoras(es) do estado de Goiás (SINPRO), o Sindicato das(os) Docentes da UFG (ADUFG), o Sistema de Cooperativas de Crédito de Goiás (SICCOOB) e a promotora do Ministério Público (MP-GO), Dra. Liana Antunes.

11) Participações em eventos. Foi realizado o I primeiro Seminário do movimento, em abril de 2019, na Faculdade de Letras da UFG, com composição de duas mesas redondas para discutir questões pertinentes à luta em prol da permanência do Espanhol no estado e oficinas com temáticas diversas, mas afins à nossa causa. A Profa. M^a Jordana Avelino dos Reis da SEDUC-GO participou, em agosto de 2019, do XV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), na Universidade Estadual de Goiás, Campus da cidade de Inhumas. Compôs a mesa “Formação docente e políticas para a educação linguística”, na qual expôs as bases e as ações do movimento. Ambos os eventos foram uma oportunidade ímpar para socializar informações, prestar esclarecimentos e solicitar apoio à comunidade acadêmica presente.

12) Publicação de artigos. Em agosto de 2019, a Profa. Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva publicou o artigo “20 anos do curso

8 Disponível em: Licenciaturas | Conexões: <https://youtu.be/7YLAoLAzIak>. Acesso realizado em: 01 set 2019.

de Letras/Espanhol da UFG: um sonho do Prof. Fernando Plaza”⁹, na revista *Polyphonía* do Colégio de ensino e pesquisa aplicada à educação (CEPAE/UFG). Além de prestar homenagem ao criador do curso, a autora solicita a manutenção do espanhol nas escolas: “[...] em nome da memória do Prof. Plaza, da história de luta e resistência [...], das turmas de Espanhol formadas e das que ainda se formarão, [reivindicamos a] permanência do Espanhol como segunda língua estrangeira de oferta obrigatória, ao lado do inglês, no ensino médio” (SILVA, 2019, p. 9).

A relevância da Língua Espanhola na educação básica goiana: pluralidade e oportunidades de acesso

A presença da LE no contexto escolar se justifica por razões de ordens linguística, histórica, sociocultural, econômica e política. O Espanhol é língua oficial em 22 países, está presente nos 5 continentes e é o segundo idioma mais falado no mundo, em número de pessoas, depois do mandarim (chinês), tornando-se também a segunda língua mais usada na comunicação mundial, depois do inglês. A Língua Espanhola é oficial na Organização das Nações Unidas (ONU), no Mercado comum do sul (Mercosul), na União das Nações Sul-Americanas (Unasul) e na União Europeia (UE) e é a segunda língua mais falada nos Estados Unidos.

Em esfera nacional, o Brasil faz fronteira com sete países hispanofalantes. O contexto geográfico e histórico contribuiu para que os países sul-americanos compartilhassem elementos culturais e identitários, porque o território em que se encontram os países em questão era habitado originalmente por povos indígenas, foi colonizado por europeus e, posteriormente, povoado por africanos, que foram escravizados. No período da colonização europeia, os portugueses dominaram o território brasileiro, mas em outros países da América do sul, o domínio foi, praticamente, espanhol. Portanto, o Brasil é o único país de colonização ibérica da América do Sul que fala português.

9 POLYPHONÍA v. 30 n. 1 (2019): Dossiê “O ensino de línguas estrangeiras em múltiplos contextos: perspectivas e desafios” <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/60203/33620>

Assim, o fato de o Brasil e as nações fronteiriças terem línguas diferentes, muitas vezes, compromete a integração sociocultural, política e econômica desses países. Isso se evidencia quando notamos, por meio de pesquisas, que brasileiros(as) não se sentem latino-americanos(as) (LESSA, 2004; ZOLIN-VESZ, 2013; REIS, 2014). No *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza. Evaluación* (2002, citado por OCEM, 2006), documento orientador fundamental no processo de integração da união europeia, no período de sua criação, aponta a aprendizagem de línguas sob o ponto de vista de uma formação integral, no qual estudantes além do “conhecer”, devem desenvolver habilidades do aprender a “fazer”, a “viver” e a “ser”, ou seja, desenvolver a formação integral da(o) estudante, aspecto mencionado pela Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio (BNCC-EM). Conforme o Marco Comum Europeu (2002), a aprendizagem de línguas

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como **agentes sociales**, es decir, como **miembros de una sociedad** que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un **entorno específico** y dentro de un **campo de acción concreto**. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un **contexto social más amplio**, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. [...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos **cognitivos, emocionales** y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. [grifos nossos] (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2002, p. 9).

Ao ler atentamente a BNCC, notamos que na organização da área de linguagens e suas tecnologias destacada no documento consideram-se os eixos que unem os componentes curriculares (arte, educação física, línguas inglesa e portuguesa) os “campos de atuação” e as “práticas de linguagem”. Na citação anterior, destacamos as palavras em LE “entorno específico”, “campo de acción concreto” e “contexto social más amplio”. Em outras palavras, e traduzindo para a língua portuguesa, as práticas de linguagem contidas nos campos de atuação da vida da(o) estudante

mencionadas pela BNCC. Vale acrescentar também que neste documento da reforma do Ensino Médio não se deixou de lado o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e do projeto de vida da(o) jovem, ou como conforme nossos destaques na citação: “los recursos cognitivos, emocionales y volitivos”.

Portanto, sob essa perspectiva integral de formação da(o) estudante, ao aprender LE, a(o) estudante pode ter acesso aos conhecimentos da área das Ciências Humanas Sociais e aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e da própria área (Linguagens e suas Tecnologias), bem como perceber a existência das inúmeras línguas indígenas faladas na América que dialogam com as possibilidades de debates levantados durante as aulas. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM),

[a] reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania. O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira. (BRASIL, 2006, p. 132)

O processo de inserção em uma nova cultura, por meio de um estudo sistematizado da língua, oportuniza formas diferentes de ver o mundo, reposicionando conceitos e determinadas visões, crenças e representações sobre o idioma estudado, seus falantes e suas culturas. A partir de tais práticas, pode ser desenvolvida uma formação mais humana e integral e, neste caso, pode se iniciar a construção de uma identidade latino-americana.

Em síntese, conforme perspectivas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e reiteradas na BNCC-EM (BRASIL, 2018), é preciso garantir à(o) estudante uma formação crítica, cidadã e reflexiva, bem como contribuir para o seu desenvolvimento cultural e identitário, ampliando suas formas de engajamento social. Nesse contexto, a língua estrangeira não pode ser vista simplesmente como uma matéria/disciplina/componente curricular a ser aprendida, uma vez que ela tem um papel educacional importante,

[...] o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa. (BRASIL, 2006, p. 133)

O direito a uma formação cuja a ótica seja menos instrumental cabe a qualquer idioma ofertado na instituição escolar. Contudo, sob o ponto discursivo e ideológico não é a mesma leitura que se faz na BNCC (BRASIL, 2018, p. 486), ao mencionar a habilidade específica da língua inglesa: “(EM13LGG403) **Fazer uso do inglês** como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e **variedade de usos, usuários e funções** dessa língua no mundo contemporâneo.” [grifos nossos]. Os termos destacados fazem parte de um discurso reducionista do idioma. Os enunciados “fazer uso”, “usuários”, “funções” nos remetem a uma prática apenas funcional e instrumental do idioma, uma visão reducionista da aprendizagem de línguas superada pelos movimentos de ensino mais crítico e humanista. O estudo sistemático das línguas espanhola e inglesa devem contemplar premissas de uma formação integral, humana, reflexiva, crítica e cidadã. Tais perspectivas podem ser vislumbradas no processo de experimentação das práticas comunicativas e sociais, realizadas em sala de aula.

Por outro lado, cabe ressaltar que a não oferta da LE na formação das(os) estudantes pode gerar um impacto em sua liberdade de escolha nas avaliações externas e projetos de vida. De acordo com os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/INEP/MEC), utilizado pelas universidades federais como forma de ingresso no ensino superior, em 2016, aproximadamente 60% das(os) candidatas(os) optaram por fazer a prova de Espanhol como língua estrangeira. Entretanto, apresentaram uma média de acertos de 34%, ao passo que candidatas(os) que optaram pela língua inglesa, alcançaram 45% de acertos. Tais resultados demonstram que a proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa não é suficiente para garantir um bom desempenho das(os) estudantes, mas o estudo sistemático poderia modificar esse quadro, tendo em vista que elas(eles) poderiam estar mais bem preparadas(os) para o ENEM.

Em 2018, havia 243.155 alunas(os) matriculadas(os) no ensino fundamental e 203.000 estudantes no EM na rede estadual de Goiás, conforme dados disponibilizados no portal Goiás 360^{o10}, da SEDUC/GO. A não manutenção do Espanhol no currículo pode afetar diretamente milhares de estudantes goianas(os) que desejam conhecer um segundo idioma, aprender uma nova língua ou até escolher entre as possibilidades ofertadas na matriz escolar, dificultando também seu acesso ao ensino superior, uma vez que é preciso saber, no mínimo, duas línguas estrangeiras para obter sucesso no mundo acadêmico.

Ainda conforme dados da SEDUC/GO, em 2017, havia 616 professoras(es) lecionando Espanhol na rede estadual de ensino, das(os) quais 100 eram licenciadas(os) em Espanhol, 327 tinham licenciatura em Letras e 189 eram formadas(os) em outras áreas, nomeadamente: Pedagogia, Administração, Turismo e Secretariado Bilíngue, por exemplo. Esses resultados evidenciam que há profissionais habilitadas(os) na área e estas(es) vem atuando na rede pública de ensino. Sendo, portanto, possível manter a oferta de Espanhol, cabendo a rede de ensino contribuir no processo de formação continuada e valorização da equipe docente.

Em conformidade com a BNCC, etapa ensino médio (BRASIL, 2018), reitera-se que aprender espanhol pode ampliar as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional à(ao) estudante, pois é uma língua que possibilita uma formação mais qualificada para o mercado de trabalho, exercício da cidadania e inserção internacional do Estado na esfera econômica.

Além disso, do ponto de vista cognitivo, estudos comprovam (SUVARNA ALLADI *et alii*, 2013; ABDO, 2016)¹¹ que quanto mais línguas a(o) estudante aprende, mais fácil torna-se a aprendizagem de

10 O Goiás 360 ° é uma plataforma online interna da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO) que reúne informações de estudantes, professoras(es) e servidoras(es) da educação, cultura e esporte. O portal disponibiliza, também, dados sobre a estrutura física das escolas e toda a parte administrativa da Secretaria.

11 Um dos estudos mencionados sobre o assunto é o artigo “Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status” [Bilinguismo retarda a idade inicial da demência, independente da educação e do status da imigração] que está disponível em: <<https://n.neurology.org/content/81/22/1938>> É possível encontrar a primeira publicação do artigo completo no link: <DOI: <https://doi.org/10.1212/01>>

um novo idioma. Isso acontece porque a área do cérebro em que se desenvolve esse tipo de lógica é a mesma para todos os idiomas. Muitas línguas que têm a mesma origem, é o caso do Espanhol e do português (ambas provêm do Latim), possuem palavras parecidas. Contudo, elas não têm o mesmo significado, e esse mecanismo leva o cérebro a fazer conexões entre os códigos linguísticos e a estabelecer relações entre as gramáticas, melhorando sua capacidade de compreensão e expressão em outros idiomas. De acordo com Humberto Abdo (2016), da Revista Galileu,

[v]ários estudos sobre o assunto foram conduzidos e os resultados demonstram que, para adultos que só falam uma língua, a idade média para os primeiros sinais de demência começou a se manifestar é 71,4. Entre adultos que falam duas ou mais línguas, os sintomas só começam aos 75,5. As pesquisas também consideraram fatores como escolaridade, nível de renda, sexo e saúde física, mas esses aspectos não alteraram os resultados.

O aprendizado de novos idiomas ativa neurônios e exercita a memória, tornando a pessoa capaz de processar as informações de diferentes maneiras. Além do fortalecimento da memória, a aprendizagem de idiomas aprimora também o foco, porque é necessário ter muita atenção na hora de escrever, ler, ouvir e elaborar enunciados em língua estrangeira. Em suma, além dos aspectos sociais, linguísticos e culturais, as vantagens de se estudar idiomas envolvem o desenvolvimento da memória, foco e tomada de decisão, ajudando a retardar algumas doenças, como o Alzheimer.

A relevância da LE na educação básica goiana: trabalho, comércio e turismo

Do ponto de vista econômico, o Espanhol pode contribuir para a inserção de Goiás no cenário internacional. Localizado na região Centro-oeste, o Estado tem posição geográfica estratégica. Goiânia está a duzentos e nove quilômetros da capital do país, Brasília, onde estão

wml.0000436620.33155.a4>, publicado no dia 06 de novembro de 2013. Acesso realizado em: 31 ago. 2019.

concentradas as embaixadas de países falantes de Espanhol, permitindo interações socioculturais e relações comerciais com hispano-falantes.

Considerando a infraestrutura de transporte, Goiás possui uma estrutura que é essencial para a logística de importação e exportação de produtos: as Ferrovias Norte-Sul e Integração Centro-Oeste, o Porto de São Simão, a Plataforma Logística Multimodal de Goiás e o Porto Seco de Anápolis. Segundo dados do Governo do Estado¹², nos últimos anos, Argentina, Colômbia e Espanha figuraram entre os dez principais países que estabeleceram relações de importação e/ou exportação de produtos goianos.

Goiás também se destaca no âmbito turístico, seja no aspecto ecológico, histórico, cultural ou religioso. Sob o ponto de vista ecológico, o estado apresenta uma diversidade de parques ecológicos (Parque Nacional das Emas, em Mineiros e o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, em Alto Paraíso de Goiás) e estâncias termais em Caldas Novas, Rio Quente e Jataí. Com relação ao turismo histórico, cultural e religioso, se destacam: a Procissão do Fogaréu na Semana Santa, na Cidade de Goiás, também considerado patrimônio da humanidade; Canto da Primavera e as Cavalhadas da festa do Divino, em Pirenópolis (patrimônio cultural nacional); catiras, folias de Reis, congadas; romarias do Muquém e de Trindade, e pecuárias por todo o Estado. Na cidade de Goiás, acontece o Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA) e os festivais gastronômicos nas cidades de Goiânia, Pirenópolis, Cidade de Goiás, Caldas Novas, Nova Veneza, Alto Paraíso de Goiás, São Miguel do Araguaia, Corumbá de Goiás, Jaraguá, entre outras, valorizando a interação entre chefs da cozinha local e internacional. A reconhecida rede hoteleira de Caldas Novas e Rio Quente, frequentemente, contrata guia que saiba falar Espanhol para garantir o melhor atendimento às(aos) turistas hispano-falantes. Por isso, o estado necessita fomentar mais o desenvolvimento do turismo e a oferta do ensino de Espanhol pode ser uma estratégia importante.

12 Dados disponíveis em: <http://www.sed.go.gov.br/comercio-exterior/balanca-comercial.htm>. Acesso realizado em: 01 set 2019.

Considerações finais

Neste texto, mostramos as principais razões pelas quais o movimento #FICA ESPANHOL nasce em vários estados da federação brasileira, entre eles, Goiás. Apresentamos as principais ações realizadas: elaboração de uma minuta ressaltando a importância do Espanhol no Estado; publicação em sites de instituições federais de algumas moções de apoio; apoio de conselheiros de educação das embaixadas da Espanha, Chile e Colômbia em Brasília; publicação, no primeiro semestre de 2019, de matérias no Jornal Opção e Jornal do professor da Associação dos docentes da UFG (ADUFG); entrevistas à Rádio Universitária, aos Programas Conexões (TV UFG) e intervalo de aula (TV Bandeirantes); criação de um site de consulta pública para a sociedade conhecer o Movimento e ter a oportunidade de opinar sobre a oferta da Língua Espanhola no estado; produção de materiais que têm ajudado na divulgação da campanha; apoio de ex-alunas(os) da educação básica, universitárias(os), professoras(es) e apoiadoras(es) por meio de gravação e publicação de vídeos em redes sociais, participações em eventos (seminários, encontros) e publicação de artigos.

Entendemos que o surgimento do movimento #FICA ESPANHOL_GO representa um gesto de política linguística em defesa de uma educação plurilíngue e pluricultural para as escolas de ensino fundamental II e médio públicas e privadas do Brasil. Portanto, no texto de nossa minuta e neste artigo, reivindicamos que o Espanhol permaneça como língua estrangeira de oferta obrigatória ao lado do Inglês, pois o propósito é somar, ou seja, quanto mais contato com línguas na escola, melhor para as(os) estudantes. Isso tanto do ponto de vista cognitivo quanto humanístico. Para tanto, está prevista para acontecer até o final de 2019, uma audiência pública na Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO) para apresentação do texto base da minuta e votação dos(as) deputados(as). Nestes tempos em que os nossos direitos são constantemente questionados e subtraídos, nos resta lutar, esperando que tenhamos sucesso em nossa empreitada por uma educação linguística plural e de qualidade.

Referências

- ABDO, H. Cinco razões científicas para aprender outro idioma. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/12/5-razoes-cientificas-para-aprender-outro-idioma.html>> Acesso realizado em 11 set. 2019.
- BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 14 set. 2019.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.
- BRASIL, Lei nº 11.161, 5 de agosto de 2005. Brasília: Mec, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.
- BRASIL, Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- LESSA, G. S. M. “*Lá na América Latina...*” *Um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE*. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Acesso em 18 set. 2019.
- REIS, J. A. dos. *Representações de alunos do fundamental II sobre a língua-cultura espanhola e seus falantes*. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- SILVA, C. A. M. 20 anos do curso de Letras/Espanhol da UFG: um sonho do Prof. Fernando Plaza. In: *Polyphonia*, v. 30/1, jan./jun. 2019, p. 187-196.
- ZOLIN-VESZ, F. *A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?* In: _____. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 2013. p. 51-62.

5.

NARRATIVAS MULTIMODAIS: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL
MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, vivemos em um mundo cada vez mais interconectado. Com isso, novas formas de interação emergem nas práticas sociais da linguagem, como por exemplo, postar uma foto de uma cena ao invés de descrevê-la verbalmente. Até mesmo os textos predominantemente verbais adquiriram novos formatos com a utilização de recursos visuais, tais como formatação (distribuição do texto em colunas ou justificado), uso de marcas gráficas (negrito, fonte, etc.), assim como *hiperlinks* (BEZERRA, NASCIMENTO, HERBELE, 2011).

Nesse contexto atual de mudanças que a sociedade vem sofrendo e pelo crescente espaço que a linguagem visual vem muitas vezes ocupando, em comparação com a linguagem verbal nos mais diversos textos de nosso dia a dia, e, ainda, considerando o fato de que os textos impressos vêm perdendo espaço para os textos digitais por sua expressividade e rapidez na compreensão dos significados/sentidos articulados, faz-se necessário que não lidemos com a escrita e com a leitura da mesma forma de anos atrás, visto que a realidade vivenciada por nossos alunos e por nós professores exige ações imediatas no sentido de compreender como imagens e linguagem verbal são instrumentos poderosos de significação e de construção da realidade (KRESS, 2003).

Tomando por base as questões acima, enfatizamos, neste estudo, a importância de se utilizar narrativas multimodais¹ na pesquisa qualitativa na área da linguagem, por entendermos que elas constituem uma voz na pós-modernidade em que vivemos e incorporam unidades semânticas subjacentes à identidade de seus produtores. Além disso, optamos por realizar esta pesquisa na pós-graduação por entendermos que, embora a formação de professores seja um contexto que vem sendo pesquisado com maior ênfase nas últimas décadas, novos desafios são impostos cotidianamente à área e isso nos tem demandado uma agenda constante de pesquisa sobre a profissão docente.

Diante dessas considerações, neste trabalho, temos como objetivo investigar as experiências vivenciadas por professores em formação na disciplina *Linguagens e Identidades* ofertada por uma das autoras deste trabalho no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, buscando analisar marcas identitárias desses professores mestrands e doutorands no início do curso e, considerando que identidades estão em constante mudança e reconfiguração, analisamos a (re)construção dessas identidades após a discussão dos temas propostos para as aulas.

Apresentada a introdução deste trabalho, nos itens e subitens que seguem, apresentamos as bases que sustentam teoricamente nosso estudo. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e a discussão das análises empreendidas.

Multiletramentos, multimodalidades e identidades na formação de professores

Segundo Hall (2006), ao introduzir a descontinuidade do eu, a modernidade coloca em xeque as grandes identidades sociais coletivas, como a classe, a raça, a nação ou os gêneros, que passam a não ser capazes de oferecer mais a estabilidade que ofereciam as identidades globalizantes. Na perspectiva pós-moderna, a identidade é concebida como

1 Entendemos narrativas multimodais segundo Nascimento, Bezerra e Herbele (2011), compreendidas como aquelas constituídas por imagem e texto verbal, definição essa que utilizamos ao longo de todo este trabalho.

um fenômeno que é continuamente construído pelo indivíduo no meio social em que se insere. A identidade é, assim, compreendida como fragmentada, e não unificada; múltipla, e não singular; expansiva, e não delimitada (HALL, 2006).

A identidade confere ao indivíduo um grau de agência na determinação de um senso de si mesmo. Na pós-modernidade, como destaca Kumaravadivelu (2008, p. 144),

a formação da identidade é condicionada não apenas por tradições herdadas, tais como cultura, ou por fatores externos, como a história, ou por construções ideológicas, como a energia, mas também pela capacidade do indivíduo e a vontade de exercer o arbítrio e de tomar decisões independentes.

No mesmo sentido, Giddens (1991) afirma que com o advento da pós-modernidade, quando as estruturas sociais tornam-se menos definidas, indivíduos criam e recriam suas próprias identidades. Várias dimensões-chave caracterizam a identidade na pós-modernidade, entre estas, a sua natureza fragmentada. Segundo o autor, se nos tempos modernos, cada indivíduo era concebido como uma mesma pessoa em todo o tempo, na pós-modernidade, as identidades são consideradas bem mais frágeis e conflituosas.

Para este trabalho, adotamos a definição de identidade de Norton (2000, p. 05). Para a autora, a identidade é “a forma como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro”². Como destaca a autora, a linguagem não é apenas um sistema linguístico de palavras e sentenças, mas uma prática social na qual identidades são negociadas e os relacionamentos entre os indivíduos são muitas vezes reconfigurados na busca por um fortalecimento da própria identidade.

Multiletramentos, multimodalidades de textos e identidades presentes na sala de aula de línguas na contemporaneidade demandam,

2 “the way a person understands his or her relationship to the world, how this relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future.” (NORTON, 2000, p.5)

cada vez mais, uma melhor compreensão dos processos de construção de identidades. Como sabemos, o termo Multiletramentos foi cunhado pelo *New London Group* (1996), um grupo de pesquisadores e professores insatisfeitos com os rumos das práticas de letramento em suas realidades locais. Como os próprios pesquisadores definem,

Multiletramentos – uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística.(NEW LONDON GROUP, 2006, p.5)

Procurando expressar formas múltiplas de conhecimento incluindo a produção do saber pelas letras, pela imagem, pelo som, por exemplo, os Multiletramentos surgiram com a preocupação de oferecer um suporte filosófico para embasar práticas docentes que levem os alunos à gestão de seu próprio conhecimento, à crítica e aos letramentos necessários para esse novo período histórico, a que Kumaravadivelu (2003) denomina pós-método.

Segundo Silva (2012), os teóricos dos Multiletramentos procuram acentuar dois aspectos na complexidade dos textos apresentados neste período histórico pelo qual passamos: 1) a proliferação de caminhos multimodais para produzir sentidos, em que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produzir sentidos e passa a ser parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, os visuais, sonoros, gestuais, espaciais e os multimodais; 2) a necessidade de uma educação atenta à exaustiva interconexão global e à intensa diversidade local, características da sociedade atual. Nesse sentido, como destaca Silva (2012, p. 69),

para que o professor de línguas desenvolva práticas pedagógicas balizadas nos princípios dos Multiletramentos, abrangendo em sua sala de aula os múltiplos letramentos e as implicações da interconexão global contemporânea, suponho ser necessário, então, que os multiletramentos integrem os cursos de formação de professores de línguas. Afinal, no século XXI, ser letrado apenas na leitura e escrita das letras tornou-se muito pouco, já que as formas de produção de sentido e de conhecimento na sociedade pós-moderna não estão reduzidas simplesmente às letras, mas estão continuamente acompanhadas de estímulos a

outros sentidos de percepção do mundo. O professor que continuar a ser formado com essa perspectiva grafocêntrica descontextualizada poderá estar contribuindo para a perpetuação da dissociação entre fatos trabalhados na escola e os efetivamente ocorridos na vida diária do aluno.

Para Kress (2010), a multimodalidade, na verdade, sempre esteve presente na sociedade. Na Teoria Semiótica Social da Multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 2006), o significado seria construído de diferentes maneiras, em diferentes modos e mídias, centrado nas práticas comunicativas. Segundo os autores, a teoria semiótica seria adequada à prática semiótica contemporânea, uma vez que os modos semióticos não são mais organizados como hierarquias, mas apresentam, todos, potenciais semióticos para serem operados nessa era marcada pela globalização. A presente pesquisa se justifica, portanto, na compreensão de que modos multimodais devem ser considerados na coleta de dados na pesquisa qualitativa, buscando, por meio da teoria semiótica social da multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 2006), uma compreensão de significados implícitos em imagens e textos escritos, entre outros modos, e a maneira como esses sentidos constituem implicações para os processos de construção de identidades de professores de línguas em formação continuada. Neste estudo, compreendemos que diferentes modos presentes na geração dos dados oferecem diferentes potenciais de produção de diferentes significados, possibilitando uma melhor compreensão dos processos de construção e (re)construção de identidades. Apresentamos, assim, na sequência, a metodologia da pesquisa.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa situa-se entre os estudos linguísticos do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UnB), na área de concentração Linguagem e Sociedade, tendo como foco os processos de construção de identidades de professores em formação continuada, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, sendo, portanto, realizada a partir da referência do próprio indivíduo e de suas percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O estudo classifica-se como um estudo de caso (NUNAN, 1992), sendo os objetos de estudo aqui propostos compreendidos como processos interativos

e socialmente construídos, inseridos em contextos específicos nos quais fatos e fenômenos são interpretados pelo pesquisador no contexto em que estão inseridos.

O contexto de realização da pesquisa

Com base as reflexões acerca da formação do professor para atuação frente às multimodalidades presentes na sala de aula na pós-modernidade aqui apresentadas, e ainda, diante da consciência da importância das discussões a respeito das identidades do professor de línguas para o desenvolvimento de profissionais da linguagem que possam atuar como protagonistas na construção do conhecimento de forma crítica, como agentes de mudança social é que a disciplina “*Linguagens e Identidades*” foi concebida, tendo como objetivos, discutir questões de línguas, identidades, desigualdades sociais e ensino de línguas em uma perspectiva crítica, por meio da análise de narrativas multimodais. Entre os diversos temas propostos para discussão na disciplina estão questões como: linguagem e poder, identidades e reflexão crítica no ensino e aprendizagem de línguas, identidades do professor de línguas, multimodalidades e imagens na contemporaneidade.

Os participantes do estudo e os instrumentos para a geração e análise dos dados

Os participantes deste estudo foram sete professores (mestrandos e doutorandos) inseridos na disciplina *Linguagens e Identidades* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, ofertada no primeiro semestre de 2018. Não foi estabelecido um critério para a seleção dos participantes desta pesquisa, sendo aceitos aqueles que se colocaram à disposição para participar do estudo como voluntários, a partir de um convite feito no primeiro dia de aula do curso. A identidade dos participantes foi preservada por motivos éticos e a anuência em participar da pesquisa se deu por escrito, por meio de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. Para este capítulo, por questão de espaço, no entanto, apresentamos apenas um recorte da pesquisa, com os dados de apenas da participante com pseudônimo Lia.

Adotamos, neste estudo, os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionários escritos e narrativas multimodais. Conforme Melo-Pfeifer (2015), foi solicitado aos participantes no primeiro dia de aula da disciplina, que fizessem um desenho (Figura 1) que representasse a forma como se viam como professores, sendo solicitado, ainda, que escrevessem, logo após o desenho, um pequeno texto explicativo das imagens apresentadas por eles. Duas outras narrativas multimodais foram coletadas na primeira e na última aula da disciplina. Na primeira, os participantes da pesquisa narraram, através da combinação de texto verbal e imagem (MELO-PFEIFER, 2015), sua história de formação docente até o ingresso na disciplina. Em sua narrativa de história da formação docente, a participante Lia usou a frente e o verso da página intercalando linguagem verbal e não verbal, apresentando várias imagens na construção de sua narrativa (Figuras 2 e 3).

Na sequência da coleta de dados, foi solicitado aos participantes que respondessem a um questionário inicial com perguntas sobre a disciplina especificamente. Depois, os participantes responderam, semanalmente, a questionários semiestruturados sobre a contribuição do tema abordado nas aulas do curso para a sua formação. Trazemos, neste capítulo, os dados relativos aos questionários aplicados após as leituras dos textos “Global Capitalism and Critical Awareness of Language” de Norman Fairclough (2015) e “Critical Language Teacher Education” de Margaret Hawkins & Bonny Norton (2009). Nesses questionários, solicitamos a escrita de uma narrativa sobre a contribuição dos temas abordados nos textos para a formação dos participantes. Finalmente, como já mencionado, ao término da disciplina, os alunos escreveram uma narrativa final, por meio de uma página multimodal, a fim de que pudéssemos identificar aspectos da identidade docente dos participantes que haviam, possivelmente, sido (re)construídos.

Segundo Clandinin & Connelly (2000), narrativas são utilizadas na pesquisa qualitativa para acessar experiências de professores, nas dimensões pessoais e profissionais, fazendo emergir sentimentos, experiência, emoções. As narrativas multimodais têm sido utilizadas para analisar identidades de professores e aprendizes na pesquisa em Linguística Aplicada podendo ser usadas de forma isolada ou em combinação com dados gerados por meio de outros instrumentos como narrativas

escritas e entrevistas, as quais revelam características identitárias dos participantes e a forma como estes fazem sentido de suas experiências (MELO-PFEIFER, 2015). Quanto aos procedimentos de análise dos dados, buscamos compreender, com base nas categorias para a análise do sentido em imagens e textos multimodais da Gramática Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), também compiladas por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), as mudanças no entendimento dos mestrandos e doutorandos sobre o ser professor de línguas e relacioná-las com a (re)construção de suas identidades ao longo de suas trajetórias no curso, através das narrativas multimodais.

Após ter descrito a metodologia da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta utilizados, bem como os procedimentos para a análise dos dados, apresentamos, na próxima seção, nossas interpretações acerca dos dados gerados.

Análise e discussão dos dados

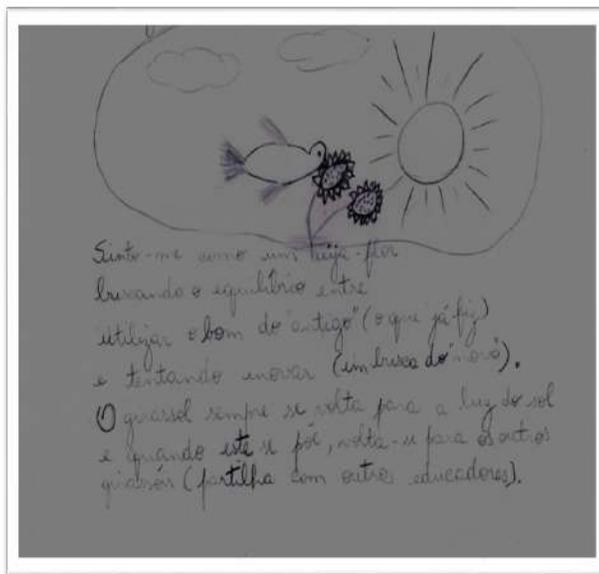
Para este capítulo, efetuamos um recorte de pesquisa cujo objetivo é investigar, por meio de narrativas multimodais e questionários semiestruturados, como a experiência vivenciada pela professora Lia, inserida em um contexto de formação continuada, contribui para a (re) construção de suas identidades em relação ao ser professor, tomando como referência os temas abordados nas aulas da disciplina *Tópicos Especiais em Linguística II: Linguagens e identidades*, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília no primeiro semestre de 2018.

No primeiro dia de aula da disciplina, como já mencionamos, a participante foi convidada pela professora da disciplina, uma das autoras deste texto, a construir uma narrativa multimodal, a partir da forma como ela se via enquanto docente. Tendo como base as categorias para a análise do sentido em imagens e textos multimodais da Gramática Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), a narrativa (Figura 1) apresentada por Lia é caracterizada pela função de representação narrativa, em que a participante é representada, ao mesmo tempo, como um beija-flor e um girassol, participantes não humanos, envolvidos em um acontecimento no espaço e no tempo, experimentando, segundo a

participante, o que é considerado por ela positivo em sua experiência passada e, sempre em movimento, como um beija-flor, em busca do novo. O bico do pássaro pode ser considerado um vetor que indica um processo de ação transacional. Observa-se, ainda, a atividade da participante, representada pelo girassol, em posição voltada para o sol, tendo como vetor a linha tácita que expressa, segundo também destaca verbalmente a participante, seu desejo de se voltar para a luz do sol (representando o conhecimento e a experiência), como também para outros girassóis (outros educadores), em momentos de partilha desse conhecimento com colegas da profissão. No texto em que explicita a imagem visual apresentada, Lia destaca:

[1]Sinto-me como um beija-flor buscando o equilíbrio entre utilizar o bom do “antigo” (o que já fiz) e tentando inovar (em busca do novo). O girassol sempre se volta para a luz do sol e quando este se põe, volta-se para os outros girassóis (partilha com outros educadores). (Lia, texto explicativo da narrativa multimodal)

Figura 1 – Narrativa Multimodal 1 – Participante Lia



Fonte: Autoral.

Lia possui muitos anos de experiência de sala de aula. Ela já transitou em vários contextos de ensino da língua inglesa: Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como cursos livres. Porém, embora tenha cursado especialização em Metodologia do Ensino de Línguas e Mestrado em Linguística, ela está há muito tempo afastada da academia e declara ter abandonado as leituras de pesquisas recentes em sua área de estudos, focando, nos últimos anos, apenas no trabalho. A participante narra em sua história de formação docente:

[2]Trabalhei em várias escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio e em escolas de língua inglesa, em cursos livres. Ao mesmo tempo fiz vários cursos na área para aprimorar meus conhecimentos e minha prática.(Lia, Narrativa Multimodal da História de formação docente)

Embora Lia demonstre-se aberta a novos conhecimentos e desafios em sua experiência profissional, conforme demonstra a narrativa multimodal inicial (Figura 1 – Narrativa Multimodal 1), a figura 2 (Narrativa Multimodal da História de Formação Docente 1), a seguir, uma das imagens extraídas da narrativa multimodal de história de formação docente de Lia, indica que esta parece ter sua identidade docente ainda marcada pelo tradicionalismo, representado pela sala de aula em uma configuração narrativa que demonstra o professor ao quadro, com as carteiras arranjadas em fileiras. No que se refere à categoria atitude, a professora é apresentada de costas, marcando um distanciamento em relação aos alunos, como era comum na metodologia tradicional de ensino. A participante usa a imagem para se referir a um período de experiência de atuação no Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal.

Figura 2 – Narrativa Multimodal da História de Formação Docente 1



Fonte: Autoral.

A disciplina *Linguagens e Identidades* marca o retorno de Lia ao processo de formação continuada. A participante foi aluna especial no curso e pretende retomar as leituras atualizando-se com pesquisas recentes na área, a fim de participar do processo seletivo para o doutorado futuramente, assim que se sentir preparada, como ela mesma destaca.

[3] Acredito que o tema ‘Linguagens e Identidades’ pode acrescentar muito à minha prática docente, pois cursar esta disciplina será uma oportunidade de refletir sobre minha vida profissional. Penso que aprenderei a preencher algumas lacunas existentes entre o saber universitário e nossa prática com alunos de várias realidades e contextos diferentes. (Lia, Questionário inicial)

Uma das lacunas entre o saber universitário e a prática da participante Lia são os discursos tradicionais de um professor reflexivo internalizados (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Tal conceito surgiu em diferentes países a partir dos anos 1990, muito discutidos na primeira década dos anos 2000 e influenciou pesquisas e discursos de pesquisadores. A participante destaca que

[4]Ao preparar um conteúdo programático, faço o estudo global de toda a unidade, atentando aos pontos convergentes/divergentes/o que eles oportunizam... Elimino repetições e atividades mais relevantes são priorizadas. Seleção e rotatividade de atividades são, na minha

opinião, essenciais para desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de forma equilibrada. Eu me considero bem mais democrática hoje em dia, mais atenta aos ‘sinais’ dos estudantes, mais observadora e tento oferecer um aprendizado mais condizente com a realidade que os estudantes vivenciam. (Lia, Questionário sobre o texto *Critical Language Teacher Education*)

Porém, as pesquisas na área avançaram em direção a uma perspectiva mais crítica, após estudiosos concluírem pela necessidade da transformação do conceito de reflexão. Libâneo (2002), por exemplo, em seu artigo “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”, explicita outros sentidos desse conceito, discutindo distinções entre a reflexividade de matiz neoliberal e outras modulações do conceito como a crítica, entre outras.

Para a professora Lia, ser crítico é principalmente refletir sobre sua atuação pedagógica, seu fazer docente, adequando o conteúdo do livro ao tempo disponível para trabalhá-lo, bem como à realidade, necessidade e interesse de cada turma. Segundo Hawkins e Norton (2009), a autorreflexão crítica é apenas uma das três práticas críticas promovidas através da formação crítica de professores. Além da autorreflexão crítica, as autoras categorizam a consciência crítica e a pedagogia crítica. Para as autoras, a autorreflexão abriria uma janela para a relação entre o indivíduo e o mundo social, tornando evidentes tanto as restrições quanto as possibilidades de mudança social. (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 34). A participante relata após a leitura do texto *Critical Language Teacher Education*:

[5] Entendo, como educadora, que ser crítico é fazer uma espécie de ‘balanço’ após e/ou durante as atividades propostas/aula dada, ou seja, refletir sobre o planejamento inicial, se atingimos nossos objetivos, nosso gerenciamento de tempo, de nossa postura e de nossos alunos. É um constante pensar no nosso fazer docente, estar atento às necessidades dos alunos, é flexibilizar a nossa prática. É estar aberto a fazer diferente, utilizando a realidade em sala. (Lia, Questionário sobre o texto *Critical Language Teacher Education*)

[6] Tento ser (crítica), pois a cada atividade dada, penso, analiso sobre a forma como se desenvolveu, o que ocorreu e não como o esperado, as possíveis razões ... Se vou aplicar a mesma atividade em outra

turma, já faço adequações/adaptações tentando atingir melhor os alunos, fazer/construir algo que poderá ser mais produtivo. Ouço meus alunos porque busco informações por meio deles para melhorar mais ainda (o se abrir a críticas). (Lia, Questionário sobre o texto *Critical Language Teacher Education*)

A *práxis* apresentada nos excertos 2, 3 e 4 ilustra o reconhecimento pela professora Lia de diferenças entre os grupos de alunos, as reflexões sobre seu próprio posicionamento dentro da relação aluno-professor-livro didático e a compreensão das implicações de suas escolhas para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a participante Lia teve contato com uma concepção mais abrangente do termo reflexão, que vai em direção à crítica na disciplina “*Linguagens e Identidades*”. Nela, através de uma prática reflexiva, crítica e coletiva, voltada para questões de linguagem e discurso inseridas nas práticas socioculturais na pós-modernidade e para a forma como estas constituem identidades e ações, Lia despertou o desejo de promover ações e construir atividades que levem seus alunos a um discurso mais crítico. Nesse sentido, percebemos o impacto da disciplina na promoção de ações de ensino mais conscientes e críticas, reforçando, nesse sentido, a importância da inclusão de discussões acerca de identidades no currículo de formação de professores.

[7] O texto provocou em mim, como educadora, um desejo de promover, construir atividades, ações que levem a um discurso mais crítico, uma vez que este deve desempenhar um papel central em escolas, faculdades, universidades. (...)

Concordo plenamente que a educação tem que preparar para a vida e que o discurso crítico é necessário para todos. (...)

Não tinha lido nem pensado em questões como estas e as considero reflexões muito válidas.

(Lia, Questionário sobre o texto *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*)

Analisando a narrativa multimodal da história de formação docente da participante Lia (Figura 3), mais especificamente a conclusão da sua história de formação docente, percebemos que ela foi organizada entre as áreas topo e base. Segundo essa organização, as informa-

ções posicionadas na parte superior da página são apresentadas como caminhos já trilhados. Em contrapartida, a informação posicionada na parte inferior, acompanhada de reticências, representa o esperado, desejado, mas ainda não conquistado. O que nos intriga na narrativa multimodal de Lia é o elemento central representado por corações e símbolos de notas musicais. (Figura 3)

Como destacam Nascimento, Bezerra e Herbele (2011, p. 543), a respeito das categorias da Gramática Visual de Kress & van Leeuwen (2010), os elementos geralmente posicionados no centro representam a informação principal, enquanto os elementos dispostos nas margens possuem valor de informação complementar ou acessória em relação àquelas posicionadas no centro. Partindo desse pressuposto, percebemos que uma marca muito forte na identidade docente da participante Lia é o amor por sua profissão e é essa realização profissional que a leva a investir em uma formação continuada, a fim de melhorar cada dia mais a sua prática docente.

Borg (2006, p. 272) nos desperta para a necessidade de compreendermos como os fatores cognitivos e afetivos interagem para moldar o que os professores fazem. No mesmo sentido, Coelho (2010) reafirma a importância de se considerar as emoções e experiências dos professores para que eles possam transformar atitudes e crenças na reflexão e no “com-viver” em um espaço de amor. Para a autora, “a reflexão acontece de fato quando tem como base a emoção do amar que leva à conservação e ao bem-estar” (p.89).

Figura 3 – Narrativa Multimodal da História de Formação Docente 1

Fonte: Autoral.

Conclusões e considerações finais

Neste trabalho, enfatizamos o campo da formação de professores como um contexto profícuo para investigar identidades. Oportunidades de formação continuada como a aqui descrita, em um contexto de uma disciplina acerca do tema linguagens e identidades em um programa de pós-graduação, podem, como pudemos observar, levar professores a desenvolverem habilidades e conhecimentos em múltiplos contextos e gerenciar recursos na escola em que atuam, ressignificando sua prática.

Neste estudo, observamos que a multiplicidade de discursos e temas aos quais os professores participantes da disciplina foram expostos apresentam potencial para o debate acerca de suas próprias identidades, levando-os a refletirem criticamente a respeito de sua forma de estar no mundo (NORTON, 2000), assim como de suas possibilidades futuras nos contextos em que estão inseridos. A formação de professores pode ser um cenário decisivo para debater questões não apenas de ordem linguísticas ou culturais, mas também sociais, levando professores em formação, por meio da reflexão acerca de suas próprias identidades, a um agenciamento na busca de uma prática mais situada, cons-

ciente e efetiva frente às mudanças sociais para uma prática inclusiva em sala de aula.

As narrativas multimodais coletadas neste estudo revelam que a professora participante do estudo desenvolveu, ao longo da disciplina, uma sensibilidade relacionada a questões de identidades, percebendo a importância da reflexão a respeito do tema também para seus alunos. A sala de aula de formação de professores é também a hora e o lugar para pensar em escolhas individuais. Este tipo de trabalho poderia auxiliar professores a darem sentido ao processo de ensino e aprendizagem, falando sobre a realidade em que estão inseridos em seu *lôcus* de atuação. As consequências de tal trabalho seriam mais frutíferas e duradouras se a escola e / ou a universidade, como um microcosmo social, se engajassem em tal empreendimento coletivo fortalecedor.

Nessa perspectiva, a conscientização a respeito das identidades é crucial para compreender e atuar em uma sociedade hipercomplexa, em que ser multiletrado deve ir além de uma dispensação permitida aos alunos, para se tornar um recurso docente compartilhado. Portanto, a consciência da identidade também deve se fundir com outros recursos semióticos disponíveis para os pesquisadores, para que possam explorar plenamente a transsemiotividade de seus repertórios, como, por exemplo, a combinação dos diversos recursos semióticos, em situações complexas de construção de significado.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London: Continuum, 2006.
- CLANDININ, J. D.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COELHO, H. S. H. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 83-100, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. Global Capitalism and critical analysis of language. *Language Awareness*. 8, 2, p. 71-83, 2015.

- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da S.; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 30-39, 2009.
- KRESS, G. *Literacy in the new media*. London, New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22, p. 539-550, 2003a.
- KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MELO-PFEIFER, S. *Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism*. Language Awareness, 2015.
- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-91, 1996.
- NORTON, B. *Identity and language learning: social processes and educational practice*. – (Language in social life series). England: Pearson Education Limited, 2000.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SACAFUTO, S. M. A. *Narrativas midiáticas multimodais e seus efeitos sociais*. Tese de doutorado. PPGL-UnB, Brasília-DF, 2015.
- SILVA, S. B. *As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico: reflexões iniciais*. Revista X, volume 1, p. 61-75, 2012.

6.

PROBLEMATIZANDO IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS PRESENTES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

FERNANDA CAIADO DA COSTA FERREIRA

Nas últimas décadas, as dinâmicas transformações vivenciadas em diferentes ambientes sociais têm sugestionado a necessidade de deslocamento da epistemologia moderna. Tais transformações, motivadas por diversos processos de globalização geocultural, colocaram em evidência práticas multilíngues que demonstram a necessidade de novos entendimentos no que se refere à linguagem. Dessa forma, por entender que a conexão entre língua, estado e nação não passa de uma construção hegemônica, me apoio na teoria do translanguajamento (GARCIA; WEI, 2014) para este estudo. Tal perspectiva se refere a práticas de linguagem que possibilitam a visibilidade das complexidades linguísticas intercambiáveis entre pessoas com diversas histórias e denunciam concepções determinadas por identidades linguísticas fixas restringidas por estados-nações. Considerando as complexidades dessas relações linguísticas, problematizo as relações de poder que permeiam as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014), motivada pelo material empírico gerado em discussões sobre língua em uma sala de aula de língua inglesa.

Para tanto, apresento uma breve teorização sobre língua em tempos de globalização, apresentando conceitos norteadores da translanguagem, bem como contrapondo tais conceitos à concepção moderna

de língua, e demonstro sua conectividade com as ideologias linguísticas. Em seguida, contextualizo o material empírico utilizado. Por fim, com o intuito de estabelecer um paralelo entre as considerações teóricas aqui debatidas e seus efeitos em nossa realidade, problematizo as práticas discursivas das/os alunas/os da disciplina Prática Oral 2 da Faculdade de Letras, a partir de uma perspectiva decolonial, pautada pelo seguinte questionamento: quais são as ideologias linguísticas presentes nas discussões das/os alunas/os sobre língua em uma sala de aula de língua inglesa?

A translanguagem e as ideologias linguísticas

Os estudos atuais de linguagem têm apontando para a necessidade de se questionar a conexão entre língua e território, por entender que, tal conexão, não passa de um construto ideológico que não consegue dar conta da superdiversidade linguística (BLOMMAERT, 2012) que configura o mundo contemporâneo globalizado. Segundo Vertovec (2007), a proliferação do que ele denomina variáveis adicionais, definidoras do trânsito de pessoas na última década, denota a limitação de se conceber a diversidade em termos de etnicidade, como regularmente ocorre nas ciências sociais e esferas públicas mais amplas. O autor ressalta que essas variáveis adicionais aludidas incluem diferentes *status* migratórios, restrições de direitos, experiências divergentes de mercado de trabalho, dentre outros, que, conjuntamente, caracterizam a superdiversidade.

Do mesmo modo, Canagarajah (2013) adverte que o contato entre línguas e culturas têm se tornado mais perceptível em decorrência dos fenômenos da globalização, dos contatos transnacionais, das migrações e do desenvolvimento tecnológico. A esse respeito, Vertovec (2007) pontua que, quando as pessoas se movem, elas aprendem línguas e o multilinguismo se torna mais comum. Já Blommaert (2012) assevera que a língua em tempos de globalização deve ser pensada em termos de mobilidade para que suas características sociais e linguísticas sejam compreendidas em sua conexão e dialeticidade. Segundo o autor, a complexidade do fenômeno não permite que sejam feitas pressuposições sobre as motivações de suas transformações.

Na tentativa de oferecer possibilidades para o reconhecimento de novas práticas, Garcia e Wei (2014) apresentam o termo “translinguamento”, o qual torna visível as complexidades dos intercâmbios linguísticos entre pessoas com diferentes biografias, bem como revela entendimentos enterrados em identidades linguísticas fixas limitadas por estados-nações. As autoras lembram que o termo tem sido desenvolvido por diversos autores e está relacionado tanto às práticas linguísticas de indivíduos plurilíngues, quanto às abordagens pedagógicas que as utilizam. Ainda, determinam que o translinguamento se difere de *code-switching* por ter seu foco direcionado para as práticas e não para a língua, além de tomar como ponto de partida as práticas linguísticas de pessoas bilíngues e não monolíngues.

Da mesma maneira, argumentam que o translinguamento como norma bilíngue constrói um espaço social para indivíduos bilíngues que os permite reunir todas as suas práticas culturais e linguísticas. Nele, a interação de indivíduos multilíngues consegue criar em estudos de bilinguismo e multilinguismo uma ruptura nas dicotomias artificiais entre o macro e o micro, o societal e o individual, o social e o psíquico. Para as autoras, o translinguajamento envolve tanto a criatividade ao seguir ou violar as normas de uso da linguagem, quanto a criticidade, ao usar evidências no intuito de questionar, problematizar ou expressar pontos de vista. Assim, surgem como características a tensão, o conflito, a concorrência, a diferença e a mudança em uma série de esferas que abrangem tanto ideologias políticas e práticas, quanto o contexto histórico e atual.

O conceito argumentado pelas autoras, tem como intuito trazer possibilidades para o enfretamento da perspectiva monolíngue responsável pela perpetuação de práticas coloniais nos estudos de linguagem e ensino de línguas. No entanto, ao debater sobre as novas práticas de linguagem, Vertovec (2007) realça que há entendimentos opostos no que concerne aos efeitos da globalização nas línguas. Se, por um lado, ela é entendida como uma força destrutiva que faz com que algumas poucas línguas dominantes destruam as frágeis; por outro, é apontada como um potencial criativo de hibridização e crioulização linguística, proporcionando oportunidades de práticas empoderadoras. Por trás da declaração de morte de uma língua, está a suposição de estruturas

formais de língua com usos pragmáticos fixos e imutáveis. Assim, a globalização requer não apenas a conceitualização de uma linguística de contato que consiga dar visibilidade para a aparente aleatoriedade e a desordem dos fluxos de pessoas, caracterizadas por fragmentações e ambivalências, mas também para o exame das transformações linguísticas e das recombinações comunicativas (VERTOVEC, 2007).

O fato é que as práticas translíngues não são ilesas às relações de poder que vão se estabelecendo entre línguas. De acordo como Mignolo (2000 apud GARCIA; WEI, 2014, p. 8), que as define como um viver entre línguas, as práticas translíngues são sempre entrelaçadas a essas relações. Por conseguinte, o translanguajamento pode ser opressivo ou libertador, dependendo da posição e da agência de seus falantes. Outro aspecto a ser considerado no estabelecimento de hierarquias é o das ideologias linguísticas e das metalinguagens, já que são parte operante do funcionamento das línguas e constituidoras de suas invenções.

Segundo Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas não são meramente ideias originárias da cultura oficial dominante, mas um conjunto de crenças onipresentes que variam em sua explicitação e constroem avaliações linguísticas sobre a inferioridade e a superioridade de línguas. Dessa forma, essas avaliações acabam estratificando não apenas as línguas, como também seus falantes. Apesar dos desenvolvimentos de vários estudos linguísticos que enaltecem a necessidade de compreendermos a diversidade linguística que caracteriza o mundo globalizado hoje, o autor pontua que, em sua grande maioria, tais estudos ainda são negligentes ao desconsiderar as significações que os falantes de uma língua têm sobre ela. Assim, esclarece que as ideologias linguísticas

[...] represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group. A member's notions of what is 'true', 'morally good', or 'aesthetically pleasing' about language and discourse are grounded in social experience and often demonstrably tied to political-economic interests. These notions often underlie attempts to use language as the site at which to promote, protect, and legitimate those interests. (KROSKRITY, 2004, p. 501).

Problematizando interesses legitimados pelas ideologias linguísticas, Irvine e Gal (2000), ao revisar alguns casos etnográficos e linguísticos, localizados tanto na África quanto na Europa, evidenciam algumas semelhanças entre as ideologias de reconhecimentos de diferenças linguísticas. De acordo com as autoras, o projeto de mapeamento linguístico impulsionado pela colonização objetivava não apenas desvendar uma suposta história de conquistas, como representar legitimações territoriais. Ainda, envolvia três processos semióticos que retratavam as relações de maneira ideológica ao categorizar as línguas em árvores genealógicas e descrever discursos como “delicados” ou “simples”, utilizando, assim, a iconização. Deste modo, promoviam o apagamento ao remover o multilinguismo e a variação das descrições, bem como utilizavam a recursividade ao estabelecer como modelo de hierarquização entre as línguas as relações entre povos colonizados e europeus. Por conseguinte, afirmam que premissas essencializadoras, dadas por representações ideológicas baseadas em relações raciais, motivaram as separações étnicas e reescreveram relações sociolinguísticas complexas em termos de relacionamentos étnicos. Portanto, as práticas linguísticas que divergiam fundamentalmente das europeias foram completamente apagadas em suas representações.

Dessa forma, é latente a percepção de que o entendimento de línguas como objetos autônomos e neutros esta intrinsecamente relacionada aos projetos colonialistas e modernos. Esse entendimento encontra aporte nos apontamentos de Severo (2017), segundo a qual o advento da língua como objeto de saber converge com o surgimento da Linguística como campo disciplinar. Fenômenos que, por sua vez, funcionaram como engrenagem para a instauração do projeto moderno/ colonial. Sendo assim, ao asseverar sobre a atemporalidade dos regimes discursivos, ela questiona a transformação de língua “em objeto a ser escrutinado, classificado, nomeado, destrinchado, analisado e descrito segundo certas regras que definem o que conta como verdadeiro dentro dos limites de um dado regime discursivo” (SEVERO, 2017. p. 40). Para a autora, é importante que se compreenda a construção de língua ao longo dos tempos, assim como a aplicação do modelo epistemológico comum e universal que, desconsidera as singularidades locais, e funciona como uma força que generaliza e subalterniza.

Demonstrando o mesmo entendimento quanto aos interesses que cercam as ideologias linguísticas, Pratt (2012) assevera que a linguística moderna desconsidera aspectos essenciais da língua, pois ignora ser esta o palco onde jogos de poder se estabelecem. E argumenta que os estudos modernos deixariam de ser incompletos ao considerar os efeitos do colonialismo. Sendo assim, pensando nesses efeitos, descrevo a seguir o contexto deste estudo para, posteriormente, debater sobre as ideologias linguísticas presentes nas discussões em sala de aula.

Contextualizando

As problematizações realizadas a seguir aconteceram em uma sala de aula de língua inglesa da disciplina Prática Oral 2, de um curso de Graduação em Letras: Inglês. Para este estudo, realizei um recorte do material empírico gerado para a pesquisa de mestrado que finalizei em 2018, selecionando algumas interações que ocorreram em dois dias: 25 de outubro e 20 de dezembro de 2016.

No dia 25 de outubro, o eixo temático foi trabalhado a partir do texto *He's getting to learn the language*, de Patrick Macias. No texto, a experiência de crescer nos Estados Unidos, no estado da Califórnia, é narrada por Macias, filho de pais mexicanos. Ele lembra que, a despeito de suas origens, nunca aprendeu a língua espanhola, ainda que sua mãe fosse professora de espanhol, e afirma que cresceu distante dessa língua e da cultura mexicana. Ele narra a forte influência que as séries, denominadas *sitcoms*, tiveram em sua formação e o estranhamento que sentia no contato com seus parentes mexicanos.

Macias afirma que sua rejeição deu lugar a uma rebeldia que fez com que preferisse aprender japonês à língua falada por seus pais. No final do texto, o autor reconhece que passou a compreender a língua espanhola como parte de sua educação e termina com a seguinte frase, que remete à primeira frase do texto, em que ele descreve que não soube responder a pergunta feita por uma falante de espanhol: *“And so, to the woman I could not answer at the but stop, I should like to say: No I can't speak Spanish. Yet. I am only beggining my education”*.

Após a leitura, foi proposto às/aos alunas/os, dentre outras tarefas, o exercício de elaborar perguntas sobre o texto. Cada um/uma deveria elaborar dez questões e direcioná-las a uma/um colega específico/a. É dessa tarefa que extrai alguns trechos das interações estabelecidas durante uma aula que ministrei, por ocasião da ausência da professora para participar de um congresso.

Já a aula do dia 20 de dezembro teve como eixo temático o texto *Language: teaching new worlds/new words*. A autora do texto, Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks, questiona a apologia ao inglês padrão e as opressões decorrentes desse enaltecimento, em detrimento das variações da língua inglesa presentes nos Estados Unidos. Diante disso, propõe uma resignificação dos usos linguísticos como forma de emancipação das pessoas oprimidas ao ressaltar o lugar da linguagem nas relações de poder. Para ela, o inglês padrão representa a língua da conquista e da dominação e, nos Estados Unidos, “[...] é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nunca ouviremos” (HOOKS, 1994, p. 168). Assim, destaca-se, no seu ponto de vista, a necessidade de “[...] mudar as maneiras convencionais de pensar sobre as línguas, criando espaços onde vozes diferentes possam falar em outras palavras além do inglês ou em fala vernácula, imperfeita” (HOOKS, 1994, p. 173). Isto poderia possibilitar o rompimento com o imperialismo cultural, que determina o silenciamento de todas aquelas pessoas que não falam a língua padrão.

O texto da autora foi trabalhado no dia 20 de dezembro de 2016, aula em que a docente aqui denominada Paula ministrou. Os trechos selecionados para esta discussão foram aqueles em que os discentes discutiam situações de dominação envolvendo língua. A transcrição foi realizada de maneira quase literal, sendo eliminadas apenas algumas repetições, possibilitando perceber claramente as reflexões feitas pelas/os licenciandas conforme seu repertório linguístico. As/os alunas/os, ao assinarem o Termo de Consentimento para participar da pesquisa, escolheram nomes fictícios, e assim me referi a elas/eles durante as discussões.

Efeitos da colonialidade nas ideologias linguísticas discutidas em uma sala de aula de língua inglesa

A modernidade ocidental é caracterizada por Santos (2010, p. 1) como “[...] um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação sociais”. Os conflitos modernos se fundamentam nessa distinção, que, no entanto, é amparada por outra, a qual ele considera invisível, ainda que inquestionavelmente operante. Essa distinção invisível ocorre entre as sociedades metropolitanas, para as quais a dicotomia regulação/emancipação se aplica, e nos territórios coloniais, nos quais a dicotomia apropriação/violência é empregada.

Para Dussel (2005), a centralidade da Europa latina, propiciada pela suplantação do Atlântico em detrimento do Mediterrâneo, foi fator determinante para o advento da modernidade, que é, muitas vezes, atribuído à industrialização. Conseqüentemente, acabamos por esquecer o papel da emergência do círculo comercial do Atlântico como peça fundamental na formação do mundo moderno. Da mesma maneira, sua articulação em termos de etnoracialidade passa a ser a engrenagem da diferença colonial, pois confere legitimidade às relações de poder e traz, conseqüentemente, o apagamento, o silenciamento e a fragmentação de vozes dos povos dominados.

No evento semiótico a seguir, é possível entrever a lógica colonialista perpetuando entendimentos do que vêm a ser civilizado e bárbaro, sempre atrelada aos conceitos de colonizador e colonizado. As/os alunas/os falam da dificuldade de morar nos Estados Unidos e ter ascendência mexicana, demonstrando compreender e se identificar com a rejeição de Macias, escritor do texto *He’s getting to learn the language*, à cultura mexicana. Na atividade, as/os alunas/os tinham que fazer perguntas às/os colegas sobre o texto, perguntas essas que elas/es deveriam ter preparado em casa:

[1]

Mariana: Bruna, what is the text about?

Bruna: Is about someone who has to struggle to accept his family’s culture and, in the end, he accepts... I guess. In the end of the text, he gives us the idea that he starts to learn Spanish.

Eu: Bruna, ask someone one question.

Bruna: Joana, if he was so angry that he couldn't speak to anyone in his family, then why didn't he just ask to his mom to teach him Spanish?

Joana: Maybe, cause he was a teenager and he was a rebel boy and he didn't want to.

Bruna: Yes, like he didn't fit.

Joana: Yes, and he learned Japanese.

Bruna: Yes, that's one of my questions.

Eu: Do you think it is just that? He was rebel, he didn't like.

Joana: He didn't feel like a part of the Spanish culture and he lived in America and maybe in this place the people have prejudice or something with *chicanos* and Spanish people [people who speak Spanish].

Eu: Do you think they have?

[All the students]: A lot. (Interação de sala de aula, 25/10/2016).

As/os alunas/os, ao tentarem explicar o porquê da rejeição do autor do texto à língua espanhola, a associam com os *chicanos*, termo que, apesar de estar adquirindo significados de resistência, é uma forma pejorativa de denominar imigrantes mexicanos. A língua espanhola é aqui associada à representação de uma cultura indesejada, subalterna e “inferior”. A lógica dicotômica de segregação entre os povos é demonstrada pela negação da identidade rejeitada e representante de povos incivilizados, que se dá na contraposição entre mexicanos e estadunidenses e reflete a colonialidade epistêmica. O entendimento de que o espanhol é mal visto no contexto estadunidense, é partilhado por todas/os as/os alunas/os presentes, o que me faz compreender ser um fato pouco questionável para aquelas/es que sofrem os efeitos colonizadores.

A esse respeito, de Blommaert (2010) assevera que a migração das “zonas de pobreza” para as sociedades metropolitanas tem mudado a configuração de muitos centros urbanos e promovido, por consequência, uma série de movimentos de direita reacionários que tem levado a uma mudança na concepção do multilinguismo e criado novos mercados para recursos linguísticos e comunicativos. O autor pontua que tal mercado naturalmente define os vencedores e perdedores e faz com que muitas pessoas considerem seus repertórios linguísticos como de pequeno valor em ambientes globalizados. Tais repertórios passam a definir identidades, e, no desenrolar das discussões, a negação da língua

espanhola é levantada por Bruna, assim como outros símbolos etnocêntricos são debatidos pelos estudantes:

[2]

Batman: Because he grows up in a different culture, so when he was watching sitcoms, for example, he realizes that his reality was completely different from of the sitcoms.

Eu: How different, Batman, would you say? What is presented in sitcoms?

Batman: First of all, the skin, the language itself, you know?

Eu: Eating habits, what else?

Bruna: I think is not only that he denies, it's like he doesn't want to be denied by society, so he denies this part of his identity, so he fits better.

Joana: I think because he was raised in a culture that don't like Spanish or Latinos.

Eu: Do you think that Spanish has a bad connotation in the world? Because let's think about it here. We are in Brazil, we are close to lots of countries that speak Spanish, right? Do you feel interested in learning Spanish?

[Some students say yes, some say no]

Joana: Yes, I feel.

Bruna: I don't like Spanish because I think it is really boring.

Joana: Hard.

Eu: Boring? Hard? (?)

[Students talking at the same time].

Júlia: Guys, let's face! I would prefer to spend my time learning Italian.

Eu: Why, Júlia? I'm not judging you, you know? I'm just trying to understand why we deny Spanish that much?

Júlia: Because Italian culture pleases me better!

Eu: What does Spanish remind you, bring to your mind?

Bruna: I think in this case they have more prejudice against Mexicans. Because Mexico is more poor and Spanish are Europeans.

Eu: So, if you were from Spain no problem, you would feel proud.

Joana: I think is about Latinos in general. (Interação de sala de aula, 25/10/2016).

No texto discutido, o autor Macias alega que sua cultura consistia em *sitcoms* e vídeo games. *Sitcoms* são séries do gênero comédia que gozam de bastante popularidade nos Estados Unidos, e, ao ser questionado, Batman comenta a respeito das diferenças entre o autor do texto e os personagens comumente representados nessas séries, em geral bran-

cos e com padrões fenotípicos e culturais europeus. A fala de Batman sugere que a falta de representação de sua “raça” nesses programas pode tê-lo levado a rejeitar a cultura mexicana. Percebe-se com isso que as subjetividades formadas no contexto colonizador foram forjadas com a concepção de naturalização de poder entre as raças. Os povos conquistados “[...] foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 108).

De acordo com o autor, índios e negros eram relegados à escravidão enquanto brancos podiam receber salários. Raça, desse modo, transformou-se no principal critério de distribuição de papéis da nova sociedade, provenientes de uma complexa articulação de vozes escutadas e apagadas. Esse critério de distribuição é ainda possível ser percebido nos dias atuais, nas produções cinematográficas e televisivas que atribuem a homens e mulheres brancos os papéis de maior destaque. De tal modo, a não representação de mexicanos nos *sitcoms* a que Macias assistia, ressaltada por Batman, segue essa lógica de naturalização da inferioridade entre os povos, já que é usada pelo autor para justificar seu afastamento da cultura mexicana.

Em seguida, Bruna diz que a escolha do autor é baseada na intenção de não ser “negado pela sociedade”. A esse respeito, Blommaert (2010) nos alerta que a globalização é o desenvolvimento do sistema que vivemos, sendo, dessa forma, algo que produz e restringe oportunidades, assim como produz novos problemas, progressos e regressões. Essas restrições aludidas pelo autor podem ser a causa da negação da identidade mexicana, já que o imaginário hegemônico é eurocêntrico e cego à diferença colonial; e o eurocentrismo que caracteriza a modernidade torna-se uma confusão “[...] entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’” (MIGNOLO, 2005, p. 28). Portanto, o estilo de vida de todas/os nós é direcionado pelo modelo capitalista, o que leva à constituição de valores moldados para servir a funções econômicas e à delimitação de nossas escolhas linguísticas.

Nesse sentido, o imaginário hegemônico traz consigo o sentimento de subalternidade, que confere a Macias, autor do texto, a

lógica de negar o indesejado e faz com que muitos de nós, brasileiras/os, não se interesse pela língua espanhola como podemos perceber na fala de Júlia: “*Guys, let’s face! I would prefer to spend my time learning Italian*”. Ao declarar sua preferência, ela o faz de maneira enfática e ironiza aqueles que alegam ter interesse em aprender espanhol, ainda que esta língua, quando contraposta ao italiano, usado pela aluna como exemplo de idioma que teria interesse em estudar, tenha um número muito maior de falantes. Desse modo, seu comentário parece estar em consonância com a argumentação de Severo (2016), de que não há neutralidade na produção de discursos sobre línguas, já que eles são constitutivos do paradigma da modernidade e fundamentam práticas de exploração e subalternidade.

De acordo com Pinto (2014, p. 115), “[...] os regimes metadiscursivos sobre as línguas participam ativamente da construção dinâmica e relacional da diferença e da produção de subjetividades desiguais no contexto da história do colonialismo e do capitalismo”. Assim, ainda que a língua espanhola provenha de colonizadores espanhóis, nas Américas, ela é significada em sua relação com os povos colonizados, que, em sua grande maioria, se encontram em países considerados de Terceiro Mundo. Além disso, por estarmos vivendo na terceira era da modernidade, tal como aponta Mignolo (2017), a influência dos países Portugal e Espanha já não são preponderantes. De tal modo, entende que, durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000,

[...] três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase ‘coração da Europa’ (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia. (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Percebo, como pesquisadora, a perpetuação da lógica colonialista, que estabelece escolhas baseadas em noções etnocêntricas e silencia outras perspectivas de mundo. A fala da aluna também nos adverte a respeito do valor indexical de determinados recursos linguísticos em

certos espaços e situações (BLOMMAERT, 2010). De tal modo, Kumaravadivelu (2012) ressalta o envolvimento das relações de poder em toda e qualquer prática de linguagem que, geralmente, estabelece avaliações a partir de perspectivas colonizadoras e ocidentalizadas e mantém, assim, a conexão entre língua, território e nação, tendo em vista servir para a perpetuação da epistemologia colonial, garantindo a naturalização de desigualdades entre grupos sociais. Entendimento esse que vem a ser corroborado pela fala de Bruna: *“I think in this case they have more prejudice against Mexicans. Because Mexican is more poor and Spanish are Europeans”*.

De sua fala emerge o entendimento de que, ao mesmo tempo em que a cultura mexicana é desprezada, a espanhola é valorizada e respeitada por ser europeia. O enaltecimento dessa ou daquela identidade é conectado ao pertencimento a um determinado território que gozará de prestígio ou não, a depender do papel de colonizador ou colonizado, bem como de sua categorização de Primeiro ou Terceiro Mundo. Dessa forma, enquanto a língua espanhola representa a identidade subalterna, a língua inglesa representa, nos dias de hoje, o outro como melhor e como objeto de desejo. É importante ressaltar, no entanto, que as relações entre línguas não são estabelecidas sem que geopolíticas de poder influenciem nessa caracterização subalterna, em que o corpo, ou seja, a raça, será um fator determinante na construção de identidades, considerando que, de acordo com Mignolo (2017, p. 10), vivemos sob a égide de uma “formação racial global”. O fato é que ideologias são constituídas, e relações de subalternidade acontecem com a utilização do inglês como forma de dominação. É a necessidade de parecer mais com o outro, o “superior”, e a própria associação entre o inglês e o poder que a língua representa. Durante as discussões sobre o texto de hooks (1994), situações de dominação envolvendo a língua inglesa são debatidas pelas/os discentes:

[3]

Maria: My cousins were here in Brazil and we took them to the park and they were playing with Brazilian guys, and all the guys have to understand English to play with them because they didn't want to speak in Portuguese to play. So, the Brazilians kids have to understand English to play with them.

Paula: Uhum.

Maria: And they thought it was very cruel...

Paula: The children?

Maria: Yes.

Paula: But he thought they have to speak English.

Maria: They didn't speak, they can say, one, two, tree...

Paula: He was imposing his language to the children. Ok?

Bruna: Where is it? Where this happen?

Maria: Here, this year

Segundo Mignolo (2003), as línguas nacionais, associadas às nações modernas e ao colonialismo, que o autor enumera como sendo o inglês, o francês e o alemão, gozam do *status* de serem as principais línguas da cultura do conhecimento acadêmico. O autor alega que, assim como o saber e as formas de saber, as línguas também são exportadas como qualquer outra mercadoria. Nos dizeres do autor, após a Segunda Guerra Mundial, houve um deslocamento do eurocentrismo, e os Estados Unidos passaram a representar um novo padrão internacional, e, mais uma vez, valores universais baseados em histórias locais foram promulgados.

No Brasil, o inglês é uma mercadoria bastante procurada, e seu aprendizado é muitas vezes conectado a melhores oportunidades de emprego. No evento narrado, a aluna Maria fala da imposição da língua inglesa em território em que a língua materna é considerada o português. Seus primos, que moram nos Estados Unidos, vieram ao Brasil e impuseram a língua inglesa para jogar com crianças brasileiras. O relato da aluna me fez questionar se o mesmo teria ocorrido com falantes de outras línguas. Falantes de outras línguas se sentiriam legitimados a impor sua língua em outros países?

Pinto (2014), ao investigar decisões do Conselho Nacional de Imigração do Brasil, esclarece que expressões metalingüísticas e estruturas metapragmáticas norteiam diferentes práticas linguísticas para diversos grupos no País. Para alguns grupos e corpos é necessário se fazer entender, enquanto outros podem falar em outras línguas e não são submetidos à ideologia do monolingüismo, mas do inglês como língua franca. Tal entendimento encontra consonância com as práticas descritas pela aluna que, ainda que não tenha esclarecido se as crianças

brasileiras aceitaram tal imposição, cita o fato de acharem cruel e nos faz entrever uma relação de subalternidade que possivelmente não aconteceria com línguas não hegemônicas. No desenrolar das discussões, a discente volta a dar exemplos da utilização da língua inglesa como forma de hierarquização:

[4]

Paula: [Give me] [a]nother example. I would like to hear your own experiences, have you ever suffered, have you ever been in a situation that you felt constrained because of language?

Maria: I have a situation that happens with myself. It was in California; a friend of my uncle was in our home there, and he wants to show to my grandfather his farm here, in Brazil, that he had. And his wife, she was Brazilian too, but live in California. And he wanted to show the farm for my grandfather and then his wife come and said in English to him: ‘Stop to show your things to them! They will... how can I say *sequestrar*?’

Batman: Kidnap.

Maria: Kidnap you and...

Bruna: Oh, my god!

Maria: And I look at her and said: ‘Come on, I don’t speak English and I understood everything you said!’ But it was very bad because my grandparents didn’t understand English and they were speaking very bad about them.

Bruna: Because they are Brazilians, but they spoke in English because they thought you wouldn’t understand?

Maria: Yes.

Bruna: Oh!

Paula: Yes, this is typical situation, you want to show your power, you are imposing yourself on the other, I mean, because you are excluding people.

Bruna: Yeah, Brazilians, I think is funny because sometimes, even if they... I mean, you are Brazilian and a friend of your come to the US, and you go to visit, and even though you are both Brazilians, you come speaking in English. And is so ridiculous, I mean, you are both Brazilians, why do you speak in English? (Interação de sala de aula, 20/12/2016).

No evento narrado por Maria, podemos perceber a hierarquização entre línguas que se transporta para outras situações, representada na fala da brasileira que mora nos Estados Unidos e que, por isso, subal-

terniza outras/os brasileiras/os: “*And he wanted to show the farm for my grandfather and then his wife come and said in English to him: ‘Stop to show your things to them! They will’... how can I say sequestrar?*”. Durante a interação, o simples fato de um americano mostrar uma fazenda a um brasileiro foi considerado por outra brasileira como fator de risco. A brasileira utiliza o inglês acreditando excluir, dessa forma, outras/os brasileiras/os que ela pressupunha não saber a língua e ser perigosas/os, demonstrando assim seu poder.

Já a aluna Bruna critica brasileiras/os que utilizam o inglês em detrimento do português para falar com outras/os brasileiras/os. Não posso afirmar a razão da crítica de Bruna, mas uma possibilidade é a de que elas/es têm vergonha de falar a língua materna. Conforme Anzaldúa (1999), esse comportamento pode ser verificado entre imigrantes mexicanas, que se sentem depreciadas por falar uma língua bastarda. Segundo a autora, essa baixa estima faz com que as *chicanas* evitem se comunicar em espanhol ao considerar o inglês como uma língua “neutra” na comunicação. Por outro lado, a autora adverte que, assim como ela, a identificação que várias outras imigrantes mexicanas têm com vários aspectos dessa cultura não as permite deixar de se identificarem como latinas e mestiças nos Estados Unidos. Não há como haver uma completa dissociação com uma cultura que também as constitui. Assim, das situações descritas, podemos perceber a utilização do inglês como forma de dominação, poder e, por conseguinte, fetichização das/os falantes da língua.

Considerações finais

Neste artigo, as ideologias linguísticas presentes nas interações de uma sala de aula de língua inglesa foram contextualizadas e debatidas. Das problematizações, foi possível perceber relações hierárquicas entre línguas e identidades que, nas discussões, se deu em relação às línguas inglesa, espanhola, italiana e portuguesa. Ao discutir, primeiramente, um texto envolvendo as experiências de um imigrante espanhol, as/os discentes debateram diversos símbolos etnocêntricos e demonstraram ideologias linguísticas conectadas com a epistemologia colonial evidenciada pela representação subalterna da língua espanhola nas Américas e

o enaltecimento da língua italiana. Por outro lado, ao debater situações de dominação envolvendo língua durante as discussões do texto de bell hooks, a língua inglesa foi utilizada em suas representações, enaltecendo o *status* hegemônico que o inglês tem nos dias de hoje, e o lugar subalterno da língua portuguesa.

Dessa forma, foi possível perceber que o contato entre línguas tem se tornado cada vez mais visível no mundo globalizado, assim como as relações de poder estabelecidas nesses contatos. A epistemologia colonial destacou-se nas discussões das/os alunas/os que, através de relatos e opiniões, e demonstraram significações de língua bastante conectadas à ideologia de uma língua, um território uma nação. Seus comentários também nos alertam para a necessidade de uma educação linguística que consiga dar conta da diversidade do mundo atual “[...] e abarque as dinâmicas geradas pelo colonialismo interno dos Estados-nação que também são influenciadas pelo processo de globalização (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 52).

Sendo assim, percebo que uma educação que se apoie na translinguagem e considere as ideologias linguísticas presentes nessas práticas se configura numa possibilidade de apreender e ampliar as complexidades das práticas de falantes que têm em seus corpos inscrições de um repertório linguístico povoado de sistemas semióticos (LUCENA; NASCIMENTO, 2016) geradores de práticas multimodais significativas.

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. *Bordelands/La Frontera: the new mestiza 2*. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999. p. 53-64. cap. 5.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- _____. Chronicles of complexity ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. *Tilburg Papers in Culture Studies*, Paper 29, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Trad. Julio Cesar

Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – Clacso, 2005. p. 24-32.

GARCIA, Ofélia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista de Estudos Feministas*, v. 16, n. 3. Florianópolis, dez. 2008. p. 857-864.

IRVINE, Judith. T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul. (Ed.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

KROSKRITY, Paul. Language ideologies. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; MCKAY, Sandra Lee; HU, Guangwei; RENANDYA, Willy A. (Ed.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques. Práticas (trans) comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, n. 40, jan./jul. 2016. p. 46-57.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>.

_____. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 340-375. cap. V, VI e VII.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-17, jun. 2017.

PINTO, Joana Plaza. Contradições e hierarquias nas ideologias linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. *Introdução a Linguística: domínios da linguagem*, v. 8, n. 3 ago./dez. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p.108-134.

PRATT, Mary Louise. *If English was good enough for Jesus: monolingüismo y mala fe*. *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, 2012. p. 12-30.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

sociais. Perspectivas latino-americanas. Trad. Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra-PT: Almedina, 2010.

SEVERO, Cristine Gorski. *A invenção colonial das línguas da América*. v. 60, n. 1. São Paulo: Alfa, 2016. p.11-28.

_____. Pós-colonialismo e linguística: relação impossível? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des) colonialidade no mundo contemporâneo*. Vol. 2. Campinas, SP: Pontes, 2017. pp. 39-54.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30 n. 6, nov. 2007. p. 1024-1054.

PROBLEMATIZAR OU SILENCIAR?: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

CRISTIANE ROSA LOPES
SUELI PAIVA DOS SANTOS

Nos últimos anos, na área da Linguística Aplicada, o debate sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação formal tem conclamado a adoção de novas perspectivas, que tenham como base um “conceito mais crítico de língua/linguagem”, e que esse enfoque crítico não se restrinja às práticas sociais, mas também alcance as políticas de ensino e de formação docente (SOUZA; MONTE MÓR, 2014, p. 9).

Conclama-se uma educação mais crítica, que esteja “sedimentada em questões de alteridade, de heterogeneidade e da problematização das relações de poder” (JESUS; ZOLIN-VESZ; CARBONIERI, 2017, p. 15), e direcione o ensino para além das práticas tradicionais, que têm uma orientação monolíngue, monocultural e homogeneizante. São práticas que ignoram, por exemplo, a complexidade das relações: entre os contextos e a produção de significados, entre o global e o local, entre os conteúdos curriculares e as experiências sociais etc., assim como ignoram as peculiaridades da vivência nos tempos atuais, caracterizada pela globalização, pelo convívio com a diferença, pelos espaços flexíveis, pelas ambiguidades, incertezas e instabilidades.

Essas práticas tradicionais de ensino de língua estrangeira coadunam-se com o uso de livros didáticos que, muitas vezes, além de traze-

rem conteúdos distantes da realidade das/os alunas/os, e textos que não favorecem uma formação crítica, priorizam a abordagem gramatical descontextualizada, transparecendo uma visão estruturalista de língua. Muitos também trazem uma ideologia mercantilista, que privilegia um grupo social específico ao propagar um mundo ideal e omite “características, problemas e realidades de grupos sociais feitos minoritários” (ANJOS, 2019, p. 37).

Quando trata-se do ensino e de materiais didáticos de língua inglesa, muitas dessas questões ocorrem de maneira mais incisiva, “já que existe uma tradição eurocêntrica muito forte em vários aspectos praxiológicos¹ da educação linguística, mas especialmente na concepção de língua que temos, ainda assentada na tríade colonialista – um povo, uma língua, uma nação” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 787). Essa concepção, juntamente com o poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos, fez com que o inglês fosse considerado como sendo a língua da Inglaterra (inglês britânico) ou a língua dos Estados Unidos (inglês americano), o que trouxe várias consequências, dentre elas: a legitimação do discurso de que os falantes nativos desses locais são os “modelos” a serem seguidos e as “autoridades” para o ensino da língua.

Tendo em vista essas questões, este artigo visa problematizar a adoção de duas séries de livros didáticos de língua inglesa em Goiás, no ano de 2018, que são: a série *Touchstone* (MC CARTHY; MC CARTEN; SANDIFORD, 2005), da editora Cambridge, adotada no ensino superior, e a série *Enjoy it! Kids* (SIQUEIRA *et al.*, 2016), da editora Standfor, adotada no ensino fundamental I. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, cujas discussões apoiam-se principalmente em perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística, que, dentre outros aspectos, defendem um ensino de línguas como prática problematizadora, questionam o que é tido como normal (TILIO, 2017) e a combatem visões estereotipadas e preconceituosas (CARBONIERI, 2016).

1 As autoras utilizam o termo ‘praxiológico’ no “intuito de fundir teoria e prática pedagógica”, considerando que, “na área de educação, não há uma prática que não esteja fundamentada em uma teoria e nem uma teoria que não seja motivada por uma prática” (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 787).

A série de livros didáticos *Touchstone*

A série de livros didáticos *Touchstone* (MC CARTHY; MC CARTEN; SANDIFORD, 2005), da editora Cambridge, é adotada como bibliografia básica nas disciplinas de língua inglesa de alguns dos cursos de licenciatura em Letras (Português e Inglês) de uma universidade pública do centro-oeste. Os livros dessa série têm as mesmas características de outros livros didáticos de língua estrangeira que, devido à forma como concebem a representação do mundo, são denominados por autores brasileiros como sendo uma “Disneylândia Pedagógica” (SIQUEIRA, 2012), um “reino encantado”, sem pobreza ou desigualdades sociais (ANJOS, 2017), um “mundo uniforme”, sem problemas e sem conflitos (TILIO, 2010), uma “ilha da fantasia”, uma sociedade artificialmente feliz (LEFFA, 2005).

De acordo com Anjos (2017), a representação de um mundo idealizado em livros didáticos de língua estrangeira, que não considera questões sociais e locais do mundo real, advém de uma ideologia colonialista. Segundo Pennycook (1998), o colonialismo opera como um elemento crucial de produção cultural, e muitos dos construtos culturais produzidos em contextos coloniais ainda operam no mundo contemporâneo. No caso da língua inglesa, sua trajetória histórica desde a época do colonialismo britânico fez com que ela se consagrasse como meio hegemônico de comunicação internacional no mundo pós-guerra, e que continuasse a exercer um enorme poder no mundo contemporâneo.

Um dos aspectos da produção cultural do colonialismo são as construções discursivas do *Self* (como superior, iluminado, racional etc.) em oposição ao *Outro* (inferior, incompreensível, anormal etc.). Dentre essas construções discursivas, temos as que arquitetam a língua inglesa como rica, pura e avançada, e seus falantes como pensadores mais capazes (PENNYCOOK, 1998).

Conforme já mencionado, os livros didáticos de inglês elaborados com base nessa postura ideológica colonialista ilustram apenas ou principalmente o mundo ideal das culturas alvo, “um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa” (SCHEYERL, 2012, p. 41).

Retratando o mundo dessa forma, esses livros didáticos de língua inglesa fazem parecer como “algo natural” a superioridade dos falantes nativos e seus sotaques perfeitos, e também de um “saber estrangeiro” (CUNHA, 2018, p. 254).

A naturalização do “saber estrangeiro” no ensino de inglês ocorre principalmente através dos métodos, em especial da Abordagem Comunicativa, e dos materiais didáticos, que são produzidos nesses centros e vendidos em todo mundo. De acordo com Kumaravadivelu (2016, p. 72-73), eles são a engrenagem que impulsiona a estrutura de poder hegemônica, e os principais responsáveis pelo gerenciamento e manutenção da marginalidade da maioria. Essa naturalização é resultado de um investimento muito lucrativo, de uma estrutura comercial gigantesca, que “impõe uma visão monolíngue no ensino de línguas, mesmo em situações (como no Brasil) em que alunos e professores partilham a mesma língua nativa” (CUNHA, 2018, p. 255).

Tendo em vista essas questões, acreditamos que a adoção da série *Touchstone* em cursos de licenciatura em Letras, ou seja, em cursos de formação de professoras/es de línguas, precisa ser problematizada. O uso desse tipo de material reforça e dá continuidade a práticas, que foram implementadas na área de ensino de línguas e formação docente, por uma matriz colonial de poder. E, de acordo com Pessoa (2019),

(...) formar um/a professor/a de línguas nos tempos críticos de hoje é formá-lo/a para ter uma “atitude decolonial” (MALDONATO-TORRES, 2008, p. 8), que demanda responsabilidade e vontade de tratar de várias perspectivas, especialmente as perspectivas e pontos de vista daquelas pessoas cuja existência é questionada e produzida como indispensável e insignificante. (PESSOA, 2019, p. 176)

A adoção da série de livros *Touchstone* não coaduna com uma atitude decolonial, pois, conforme já mencionamos, é um tipo de material que além de trazer uma representação de um mundo sem diversidades e conflitos, reforça a autoridade da figura do falante nativo, favorece uma visão monolíngue de ensino, como também uma concepção apolítica de língua/linguagem. Além disso, a neutralidade temática nesse material, que propõe apenas conteúdos triviais para aulas, não atende às demandas das relações sociais cada vez mais complexas na contempora-

neidade. Em outras palavras, essa neutralidade não trata “dos desafios de lidar em inglês com os problemas que emergem de práticas sociais” características de um mundo mais diversificado e conectado (CUNHA, 2018, p. 269).

A crítica ao uso desse tipo de livro didático importado é antiga e sua adoção, principalmente na formação de professoras/es em curso de Letras, já deveria ter sido repensada. Há mais de 15 anos, Grigolletto (2003) já alertava que esse tipo de livro

(...) apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior das culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças”. (GRIGOLLETO, 2003, p. 360-361)

É, portanto, um desserviço a adoção desse tipo de livro didático, principalmente tendo em vista que uma grande conquista dos últimos anos na área educacional foi trazer questões de cor/raça/etnia, gênero/sexualidade, classe social etc. para suas pautas.

A série de livros didáticos *Enjoy it! Kids*

Apesar de ser indicada para Educação Infantil, a série de livros didáticos de língua inglesa *Enjoy it! Kids* (SIQUEIRA, VALENTE e IBANEZ, 2016), da editora Standfor, é adotada nas turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I, de uma escola particular de uma cidade da região centro-oeste. Os livros, que não trazem textos escritos, apoiam “o trabalho do professor” e estimulam “o aprendizado dos alunos por meio de projeto gráfico adequado ao universo infantil”².

Muitas representações imagéticas presentes nesses livros são, ao nosso ver, problemáticas pois contribuem para a manutenção de uma visão binária, hierárquica e sexista de gênero, reforçando estereótipos do que é “naturalmente” feminino ou masculino. Para romper com esses

2 <https://standfor.com.br/site/catalogo/enjoyit>

estereótipos, que causam desigualdades e opressões sociais, um primeiro passo é o entendimento do conceito de gênero (QUEIROZ, 2015).

De acordo com Louro (2008), o conceito de gênero surgiu após vários estudos sobre como o papel social da mulher era construído na sociedade e como o entendimento dessas construções poderia promover transformações. Esse conceito desmonta a crença de que as desigualdades sociais entre homens e mulheres acontecem por causa de diferenças biológicas. Como explica a autora, não são propriamente as características sexuais, “mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um momento histórico (LOURO, 2008, p. 21).

Nesse sentido, o mais importante na compreensão do gênero é o fato de que ele se configura como um construto social e histórico, e não como algo inato. Sendo assim, as instituições sociais e, especialmente, o contexto escolar, exercem grande influência no processo construtivo das identidades dos sujeitos (BARROS E RIBEIRO, 2010; QUEIROZ, 2015). De acordo com Louro (2008, p. 64), os constituintes das práticas educacionais, como, por exemplo, os currículos e os materiais didáticos, são, “seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

No contexto de ensino de inglês no Brasil, o livro didático tem um papel central, influenciando fortemente a formação das identidades sociais das/os alunas/os. Tilio (2010, p. 49) explica que “as escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores” podem contribuir, ou não, para a formação de determinadas identidades, como também podem levar o aluno a reprimir outras identidades, que não são legitimadas pelo livro.

Para exemplificar o modo como as representações imagéticas da série de livros didáticos *Enjoy It! Kids* definem identidades femininas e masculinas, trazemos a imagem a seguir, que retrata a cena de um grupo de pessoas em um momento de lazer ao ar livre, com a presença de cinco personagens: uma mulher negra olhando as crianças, um homem idoso lendo o jornal e três crianças brincando. Os papéis sociais

atribuídos à mulher e ao homem e os brinquedos e as cores destinados às crianças nessa imagem são similares aos que aparecem nas outras imagens presentes nessa série de livros didáticos de inglês.



Fonte: SIQUEIRA, L.; VALENTE, S.; IBANEZ, R. *Enjoy it! Kids*. Livro 1. 2ª ed., Editora Standfor, 2016, p. 10.

Ao nosso ver, esse tipo de representação imagética precisa ser problematizada, pois, conforme já mencionado, são imagens que alimentam uma divisão binária de gênero, hierárquica e sexista, que favorece a produção de diferenças e de desigualdades. O principal papel social destinado à mulher nas imagens dos livros é o de cuidadora de crianças, prática que vincula o sexo feminino ao serviço doméstico e à maternidade, contribuindo para a naturalização dessas práticas como pertencentes ao universo feminino. Persiste-se, assim, na construção de um imaginário de um modelo de família “tradicional”, no qual o homem é o provedor, trabalhando fora de casa, e a mulher é a dona de casa, responsável por cuidar da casa, do marido e das/os filhas/os, o que não corresponde a diversidade de modelos de família do mundo real.

A sala de aula, como qualquer contexto, é um lugar de disputas sociais, no qual as identidades são construídas através dos discursos produzidos, por isso é

(...) fundamental que professoras/es de línguas problematizem a produção das diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, já que as hierarquias de gênero e sexual são duas das várias dimensões que constituem – de forma interseccional com as hierarquias de classe, de raça, de divisão internacional do trabalho, político-militares, espiritual, epistêmica e linguística –, a matriz de poder colonial (QUIJANO, 2000) que caracteriza o atual sistema-mundo. No que diz respeito à hierarquia de gênero, privilegiam-se os homens em detrimento das mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outros tipos de relação entre os sexos e, no que concerne à hierarquia sexual, privilegia-se a heterossexualidade relativamente a outras sexualidades (GROSFOGUEL, 2010). (PESSOA, 2019, p. 47)

Problematizar papéis sociais de gênero numa sala de aula do ensino fundamental I, contexto de uso da série de livros didáticos de inglês *Enjoy it! Kids*, pode não ser a opção para algumas/ns professoras/es, tendo em vista vários entraves, dentre eles a idade das/os alunas/as. Todavia, é possível desenvolver ações pedagógicas nas aulas que contribuam para produção de equidade de gênero na sociedade, atuando nas brechas (DUBOC, 2017), ou seja, em espaços possíveis de interrupção da homogeneidade trazida por currículos e livros didáticos tradicionais. Como explica Pessoa (2019, p. 49), é preciso “sensibilidade para entender os contextos em que estamos atuando e buscar atuar nas fissuras, pois, mesmo nos contextos mais fechados à contestação das normas hegemônicas, algum trabalho pode ser feito”.

No caso desse contexto de uso do livro, uma opção simples seria a/o docente trazer outras imagens para as aulas, nas quais houvesse, por exemplo, representações de homens cuidando das crianças, fazendo serviço doméstico, de mulheres trabalhando fora de casa, lendo o jornal etc. Mesmo que não haja uma discussão problematizando questões de gênero, acreditamos que a representatividade de papéis sociais similares para mulheres e homens é de suma importância para as construções identitárias.

De forma semelhante, é possível desenvolver alguma ação pedagógica para contrapor as representações imagéticas do livro, que trazem uma diferenciação entre os brinquedos para meninas (bonecas e ursinhos) e para meninos (bolas e carrinhos), como também entre as cores para cada. Para completar atividades do livro 1, por exemplo, é solicitado que os meninos usem a cor azul e as meninas a cor vermelha. Esse tipo de binarismo é problemático, pois

(...) a forma como o autor espera que o aluno “faça coisas” (HALLIDAY & HASAN, 1989) no mundo através das atividades que propõe podem afetar a construção das identidades sociais dos alunos, não apenas influenciando sua visão de mundo, mas também os induzindo a adotar determinadas identidades hegemônicas que podem parecer-lhes as certas, as socialmente aceitas (identidades legitimadoras – CASTELLS, 1999). (TILIO, 2010, p. 49)

Considerando essas questões, ressaltamos a necessidade de problematizarmos o modo como as feminilidades e as masculinidades estão sendo definidas e vivenciadas nos espaços escolares, nos quais os livros didáticos são, muitas vezes, o único material usado nas aulas.

Considerações finais

Este artigo discute a adoção de duas séries de livros didáticos de língua inglesa, uma no ensino superior (licenciatura em Letras) e a outra na educação básica (ensino fundamental I). Tanto as disciplinas de língua estrangeira do ensino superior quanto as do ensino fundamental I (anos iniciais) não são contempladas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse programa, além de impulsionar a produção de livros didáticos nacionais, fez com que eles atendessem às diretrizes relativas ao ensino de língua estrangeira e seguissem critérios eliminatórios específicos, como, por exemplo, “selecionar textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, manifestada na língua estrangeira”; e também “propor atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 790).

As séries de livros didáticos de inglês *Touchstone* e *Enjoy it! Kids* não atendem a esses critérios. A primeira trata-se de livros importados

que, conforme já discutido, trazem a representação de um mundo “ideal”, que se configura a partir de ideologias colonialistas e hegemônicas, alheias aos conflitos e às injustiças sociais. A segunda, por sua vez, traz imagens e atividades que reforçam a manutenção de modelos tradicionais e estereotipados de gênero.

Considerando o papel crítico da Linguística Aplicada, urge a problematização do uso de materiais didáticos com essas características. É necessário conscientizar e provocar as/os professoras/es para que transformem as práticas educacionais de língua inglesa em espaços de relevância social, que exponham as/os alunas/os a uma diversidade de construções identitárias sobre quem são ou podem ser (MOITA LOPES, 2012).

Referências

- ANJOS, Flávio Almeida dos. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, 2019.
- BARROS, S. C. B.; RIBEIRO, P. R. C. As questões de gênero nas escolas: discursos das equipes pedagógicas e diretiva. In: FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis, 2010. Anais eletrônicos.... Florianópolis: UFSC, 2010. p.1-7.
- CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos. *Revista Labirinto*, ano XVI, vol. 24, n.1 (Jan-Jun), 2016, p. 280-300.
- CUNHA, Carlos Tito de Sá. O mundo (im)perfeito dos livros didáticos. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 249-285.
- DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed., 2017, p. 209-229.
- GRIGOLETTO, Marisa. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argo, Unicamp, 2003, p. 351-362.
- JESUS, Dánie Marcelo; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English language teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LEFFA, Wilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: MAXIMINA, M. F. et al, *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 203-218.

LOURO, Guacira Lopes. *Gêneros, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MC CARTHY, Michael; MC CARTEN, Jeanne; SANDIFORD, Helen. *Touchstone – Student’s book 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 9-12.

PESSOA, Rosane Rocha. A Critical Approach to the Teaching of English: Pedagogical and Identity Engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, D. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p. 35-53.

PENNYCOOK, A. *English and the discourse of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, set./dez. 2017, p. 781-800.

QUEIROZ, Helenice Nolasco. *Questões de Gênero no Livro Didático de Língua Inglesa: uma análise à luz do Letramento Crítico*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015, 170 p.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Prefácio. In: ANJOS, Flávio Almeida dos. *Ideologia e omissão em livros didáticos de língua inglesa*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019, p. 11-14.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-58.

SIQUEIRA, D. S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo no material didático de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-35

SIQUEIRA, Lilian; VALENTE, Sueli; IBANEZ, Roberta. *Enjoy it! Kids*. 2ª ed., Editora Standfor, 2016.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de; MONTE MÓR, Walquíria. Prefácio. ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014, p. 7-12.

TILIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist* (PUC/SP), v.31, n.2, p. 167-192, 2010.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánic Marcelo; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017, p. 19-31.

DISCUTINDO A TEORIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO

KYSSILA DIVINA CÂNDIDO MELO MACÊDO

No âmbito das licenciaturas, é necessário investigar as bases formadoras, sobretudo nas disciplinas de Estágio Supervisionado, momento no qual o acadêmico é preparado para a docência. O interesse pelo tema em questão surgiu a partir de observação do contexto de formação de professores de língua inglesa, mais especificamente, de aspectos teóricos importantes para o professor em pré-serviço. Tratamos, neste trabalho, do Estágio Supervisionado no âmbito de uma licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa, de uma universidade pública situada no centro-oeste brasileiro. À guisa de contextualização, vale ressaltar que voltamos nossas atenções para o Estágio porque não existia outra disciplina, quando a pesquisa foi realizada, que trouxesse em sua ementa discussões teóricas atinentes ao ensino de língua inglesa. Assim sendo, cabia à disciplina de Estágio contemplar esse conteúdo.

Nossa primeira hipótese, abrangendo o curso de Letras em uma perspectiva intracurso, reside na suposição de que aspectos teóricos ligados a métodos e a teorias de ensino de língua inglesa, ainda que superficialmente, sejam conhecidos pelos futuros professores. Nossa segunda hipótese, em uma perspectiva intercurso, consiste no entendimento de que os acadêmicos do curso de Letras (que, potencialmente, obtiveram

conhecimentos teóricos acerca de ensino de língua inglesa) apresentem rendimento superior, em termos de domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em comparação com acadêmicos do último ano dos cursos de Matemática e Pedagogia (que não tiveram aulas de Estágio em língua inglesa e não possuem conhecimentos teóricos acerca de ensino nesse campo de estudo).

Vislumbrando o Estágio como o lugar inicial de encontro entre as bases teóricas – adquiridas no curso de licenciatura – e a prática educativa – proporcionada pelo contato e vivência na escola-campo, nossa pesquisa possui os seguintes objetivos: avaliar o conhecimento teórico-metodológico relativo a métodos e abordagens de ensino de língua inglesa, na disciplina de Estágio Supervisionado de uma licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa e comparar por meio dos dados de um questionário o desempenho de acadêmicos que nunca tiveram aulas de estágio em língua inglesa (formandos do curso de Matemática e Pedagogia) com o desempenho de acadêmicos (formandos que já tiveram aulas de estágio em língua inglesa) do curso de Letras.

Ao tratar da formação de professores e da necessidade do conhecimento teórico no ensino de língua inglesa na aula para professores em pré-serviço, o presente trabalho possui como público-alvo, especialmente, professores de língua inglesa, professores orientadores da disciplina de Estágio em língua inglesa e acadêmicos do curso de Letras.

Fundamentação teórica

Para os cursos de Letras, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001) atestam que cada Instituição de Ensino Superior deve propiciar a autonomia do aluno frente aos conhecimentos apresentados, além de promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão – propiciando o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atuação profissional. O objetivo do curso é formar profissionais que sejam capazes de lidar criticamente com as linguagens em contextos orais ou escritos, que sejam interculturalmente competentes e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, o aluno graduado deve possuir domínio das línguas e das respectivas literaturas. Em suma, o indivi-

duo deve ser capaz de refletir de modo crítico temas relacionados à Linguística e Literatura.

Em tempo, o documento registra as competências e habilidades a serem desenvolvidas, nomeadamente: o domínio da língua portuguesa ou de língua estrangeira, em contextos orais ou escritos, na produção ou recepção de textos; a reflexão de forma crítica e analítica sobre a linguagem em seus diversos aspectos sejam eles, psicológicos, sociais, históricos, ideológico, político, pedagógico e cultural; *visão crítica das teorias linguísticas e literárias*; domínio de conteúdos básicos que são objeto nos processos de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio; uso de recursos da informática; *domínio de métodos e técnicas pedagógicas que admitam a transposição dos conhecimentos para múltiplos níveis de ensino*; percepção de diferentes contextos interculturais e preparação profissional atualizada, consoante às exigências do mercado de trabalho.

Depreende-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras conferem importância ao ensino de teorias, a partir do momento em que elegem como competência a ser desenvolvida a visão crítica das teorias linguísticas e literárias, cuja criticidade se desenvolve a partir de leituras, discussões e experimentações. Ademais, ressaltam ainda o domínio de métodos e de técnicas pedagógicas para aplicação em múltiplos níveis de ensino – expressando a preocupação com a área teórica a ser explorada enquanto graduando no curso de Letras.

Trazendo as discussões apresentadas até o momento para contextualizá-las no contexto do Estágio Supervisionado em língua inglesa, acreditamos que seja a fase na qual são geradas as condições para as atividades teórico-práticas da graduação. Segundo Mateus et al. (2002), o estágio deve convergir para um momento não apenas de articulação entre teoria e prática, mas em um meio de proporcionar a formação de docentes conscientes com sua atuação social, sendo capazes de alterar a realidade existente na educação. Em outras palavras, os autores explicitam a necessidade de promover o embasamento teórico para o ensino dos professores em formação.

O Estágio Supervisionado consiste em um momento primordial e decisivo nas Licenciaturas, bem como na formação integral do acadê-

mico. O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (PIMENTA; LIMA, 2012). Desse modo, constata-se a função precípua do Estágio como meio de desenvolver aptidões, testar e comprovar metodologias e profissionalizar frente à prática educativa.

As atividades de estágio têm importância primordial na formação e na preparação do acadêmico para a vida profissional. É por meio desse processo que se depreende o aspecto material da realidade escolar, dos mecanismos que a regem e dos modelos de aprendizagem e de metodologias observadas nos professores regentes. De acordo com Pimenta e Lima (2014), a profissão de educador é uma prática social – como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso da educação que ocorre não só, mas, essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente pode ser caracterizada, ao mesmo tempo, como prática e ação. As autoras apontam que o Estágio deve ser visto como campo do conhecimento envolvendo reflexões, estudos, análises e problematizações, com vistas a refletir sobre práticas docentes, pedagógicas e institucionais. Seria, então, um processo de mediação entre os professores orientadores e formadores, uma prática fundamentada em bases teóricas consistentes.

No tocante à sua prática, o Estágio Supervisionado é realizado nas séries do Ensino Fundamental e Médio, dividido nos dois últimos anos de graduação, perfazendo um total de 400 horas. As aulas de orientação servem para preparar o acadêmico para o estágio na escola-campo e, de acordo com um documento da Instituição analisada, é o momento para levar o futuro docente a refletir acerca da sua profissão, proporcionando a ele uma formação integral. Outro documento (BRASIL, 2008), que regulamenta as atividades de Estágio, atesta que sua natureza é ser um processo articulador da práxis, possibilitando ação-reflexão-ação.

Além disso, de acordo com as orientações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da licenciatura pesquisada, o Estágio Supervisionado deve ser considerado enquanto atividade que permita ao aluno um

contato com a realidade do campo profissional, objetivando apreender e refletir sobre tal realidade; propor e participar de todo processo relacionado ao exercício profissional; articular a perspectiva do currículo com a realidade, utilizando-se das teorias existentes como possibilitadoras da reflexão e da ação no campo profissional e da formação humana.

Metodologia

A fim de desenvolver a pesquisa, utilizamos material bibliográfico em sua primeira fase; na fase intermediária, um questionário com questões objetivas (ver Apêndice); e, para a análise dos dados, recorremos a um *software* de análise estatística, disponível gratuitamente *online*.

Elaboramos um questionário, com 10 questões referentes a métodos e a teorias de ensino de língua inglesa. Assim, as questões possuem a intenção de observar e quantificar, a partir da análise estatística, o nível de conhecimento teórico-metodológico adquirido pelos acadêmicos ao fim do período de estágio. A estruturação do questionário recorreu aos subsídios teóricos discutidos por Oliveira (2014) acerca de metodologias de ensino de língua inglesa e Paiva (2014), acerca de teorias de aquisição de segunda língua. Os questionários foram entregues pessoalmente e tiveram duração média de vinte minutos.

A avaliação dos resultados foi pautada pela aplicação de testes estatísticos. A opção foi por um teste não paramétrico, uma vez que os dados coletados dos grupos analisados não apresentavam uma distribuição normal¹. Assim, o teste de soma de postos de Wilcoxon foi o indicado para a presente pesquisa – sendo apenas requisito para sua aplicação que a distribuição dos dados não seja normal e que o número de participantes seja igual ou maior que dez. O teste em questão tem a função de comparar grupos e indicar a existência de diferenças significativas entre eles. Foi estabelecido o nível de confiança de 95% (assim, temos o valor de α (alfa) igual a 0,05).

1 Na Estatística, a distribuição normal trata da avaliação de grupos com a mesma quantidade de indivíduos. (CASTANHEIRA, 2014).

Para o cálculo das amostras foi utilizado o *software* disponível no site <http://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/Default2.aspx>, que calcula automaticamente os dados.

Visando coletar dados por meio de questionários para contabilizar e comparar o conhecimento dos alunos do curso de Letras sobre abordagens e teorias específicas para o ensino de língua inglesa, dividimos os acadêmicos em quatro grupos: o primeiro composto pelos alunos do 4º ano de Letras, que tiveram contato com a disciplina de Estágio de língua inglesa; acadêmicos do 1º ano de Letras, que não obtiveram nenhum contato com teorias de ensino, bem como noções de docência e estágio. Outro grupo constituído por alunos do 4º ano do curso de Matemática, que, embora tenham a disciplina de Estágio, não são expostos a métodos e ou abordagens de ensino de língua inglesa, e, por fim, alunos do 4º ano de Pedagogia, que tiveram contato com diversas teorias, contudo, nenhuma direcionada especificamente à língua estrangeira. O foco do questionário é avaliar o conhecimento teórico-metodológico adquirido pelos alunos do curso de Letras ao final do ano acadêmico, sobretudo no conhecimento e experiência na área de língua inglesa.

Baseadas na problemática apresentada, as questões buscaram identificar e quantificar o conhecimento dos acadêmicos frente às teorias e às abordagens existentes para o ensino de língua inglesa, bem como a maneira de utilizá-las em sala de aula durante o momento do estágio. As questões são objetivas e compostas por apenas uma opção de resposta correta, dispondo, ainda, da opção “não sei” (calculada como erro, da mesma forma que uma opção errada. Sua inclusão justifica-se pelo fato de minimizar o efeito do acerto aleatório).

No que se refere ao perfil da amostra dos participantes da pesquisa, a Tabela 1 indica o curso e o número de participantes:

Tabela 1 – Relação de participantes e cursos pesquisados

Curso	Número de Participantes
1º ano de Letras	15
4º ano de Letras	12
4º ano de Matemática	13
4º ano de Pedagogia	14

Fonte: Elaborado pela autora .

Os questionários foram aplicados em caráter presencial e contamos com a participação voluntária dos acadêmicos do 4º ano dos cursos de Letras, Pedagogia e Matemática e do 1º ano de Letras. Em geral, foram alocados cerca de vinte minutos para a leitura e resolução das questões propostas. Foram recolhidos 54 questionários, de um total 80 distribuídos, sendo treze participantes do 4º ano do curso de Matemática, quatorze do 4º ano de Pedagogia, quinze do 1º ano de Letras e doze do 4º ano de Letras. A correção dos questionários foi realizada manualmente e conferidas as respostas, a partir de um gabarito disponibilizado aos participantes após sua entrega.

A tabulação dos dados foi feita no MS Excel 2016. A fim de preservar a identidade dos participantes, adotamos o seguinte critério de organização das informações coletadas: a letra “P” para indicar o participante, seguida do algarismo, para indicar a ordem de recebimento do questionário. De modo a indicar o ano e o curso, utilizamos algarismos e a letra “L” para identificar o curso de Letras; a letra “P” para identificar o curso de Pedagogia e a letra “M”, o curso de Matemática. Inserimos um traço sublinear para separar as informações do participante das informações do curso. Assim, o primeiro participante do 4º ano de Letras foi nomeado como P1_4L; o primeiro participante do 4º ano de Matemática, P1_4M (ver Tabela 2 na próxima seção).

O teste estatístico usado foi a soma de postos de Wilcoxon, que analisa comparativamente dados de populações ou amostras independentes e com número de participantes distintos. Os dados tabulados na

planilha foram inseridos no site. Para a avaliação dos resultados gerados pela calculadora, estabeleceu-se o valor de $\alpha=0,05$.

O resultado é analisado da seguinte forma: na comparação entre o grupo de Letras e os demais grupos, caso os valores apresentados, denominados valor de p, sejam maiores ou iguais a 0,05 – que é o valor de α determinado para o presente teste – não há diferença significativa entre os grupos, o que evidencia a hipótese da existência de deficiências no que concerne ao estudo de teorias e abordagens voltadas para a língua inglesa no momento das orientações de estágio no curso de Letras. Contudo, se o valor de p for menor ou igual a 0,05, há uma diferença significativa. O valor de p, considerado o valor resultante da fórmula estatística, gera dois tipos de hipóteses para a mensuração dos dados. A primeira hipótese, considerada nula (H_0) é aceita caso o valor de p seja maior ou igual a α e define que os grupos pesquisados não apresentam diferenças em nível de conhecimento. A hipótese alternativa (H_1) rejeita a hipótese nula, caso o valor de p for menor ou igual a α .

A dos dados e resultados

Entre os grupos pesquisados, os indivíduos pertencentes ao curso de Letras recebem maior destaque, uma vez que interessa na presente pesquisa destacar o conhecimento teórico atinente ao ensino de língua inglesa. Apresentamos na Tabela 2 os participantes e sua respectiva quantidade de acertos:

Tabela 2 – Número de acertos dos participantes

1º ano Letras	respostas certas	4º ano Letras	respostas certas	4º ano Pedagogia	respostas certas	4º ano Matemática	respostas certas
P1_1L	3	P1_4L	3	P1_4P	5	P1_4M	1
P2_1L	2	P2_4L	3	P2_4P	2	P2_4M	0
P3_1L	5	P3_4L	4	P3_4P	0	P3_4M	0
P4_1L	2	P4_4L	5	P4_4P	2	P4_4M	6

1º ano Letras	respostas certas	4º ano Letras	respostas certas	4º ano Pedagogia	respostas certas	4º ano Matemática	respostas certas
P5_1L	1	P5_4L	0	P5_4P	3	P5_4M	0
P6_1L	3	P6_4L	5	P6_4P	3	P6_4M	0
P7_1L	2	P7_4L	5	P7_4P	3	P7_4M	1
P8_1L	0	P8_4L	3	P8_4P	1	P8_4M	0
P9_1L	2	P9_4L	5	P9_4P	1	P9_4M	0
P10_1L	5	P10_4L	0	P10_4P	0	P10_4M	0
P11_1L	0	P11_4L	3	P11_4P	0	P11_4M	2
P12_1L	2	P12_4L	0	P12_4P	0	P12_4M	1
P13_1L	1			P13_4P	2	P13_4M	4
P14_1L	0						
P15_1L	5						

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo número de acertos dos formandos do curso de Letras, percebemos uma lacuna teórica, uma vez que nenhum deles acertou mais da metade do teste. Três participantes não conseguiram acertar uma única questão. Tal resultado vai de encontro às orientações contidas no PPC do curso, que ressalta a presença teórica na disciplina de Estágio. Além de evidenciar seu protagonismo, o referido documento propõe a utilização das teorias como catalisadoras da reflexão e da formação do futuro professor.

Para o tratamento dos dados coletados, foram realizadas cinco rodadas de comparação entre os participantes de cada curso. Primeiramente, estabeleceu-se a comparação entre os participantes do 1º ano do curso de Letras (1L) e do 4º ano do mesmo curso (4L). O resultado obtido foi $p=0,242$ – o que indica que não há diferença significativa entre os grupos. Na segunda rodada, realizada entre participantes do 4º ano de Letras (4L) e 4º ano de Matemática (4M), o valor de p corres-

ponde a 0,0536 – o que indica que não há diferença significativa entre os grupos. Em seguida, foram comparados os participantes do 4º ano de Letras (4L) com os do 4º ano de Pedagogia (4P). O valor resultante de p foi 0,06432 – o que indica que não há diferença significativa entre os grupos. Na quarta rodada, comparou-se o desempenho do 1º ano de Letras (1L) frente ao grupo do 4º ano de Matemática (4M). O valor obtido foi 0,06576 – o que indica que não há diferença significativa entre os grupos. E, por fim, o comparativo entre 1º ano de Letras (1L) e 4º ano de Pedagogia (4P), no qual o valor encontrado para p foi de 0,3843 – o que indica que não há diferença significativa entre os grupos.

Conforme o exposto, todos os valores resultantes das cinco rodadas possíveis para comparação foram maiores que o valor de α estabelecido. Assim, a comparação entre os grupos atesta, estatisticamente, que não há diferença significativa entre os grupos analisados, como pode ser visualizado na Tabela 3:

Tabela 3 – Grupos analisados e resultados obtidos segundo a soma de postos de Wilcoxon

Grupos	Valor de p	Decisão ($\alpha=0,05$)
1L – 4L	p= 0,242	Aceitar H_0
4L – 4M	p=0,0536	Aceitar H_0
4L – 4P	p= 0,06432	Aceitar H_0
1L – 4M	p=0,06576	Aceitar H_0
1L – 4P	p= 0,3843	Aceitar H_0

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado comparativo entre o primeiro e o último ano de Letras, conforme ilustrado na Tabela 3 atesta que não há diferença significativa entre os grupos. Isso quer dizer que o formando (mesmo tendo cumprido 200 horas de Estágio em língua inglesa) não se diferencia do ingressante em termos de conhecimentos de teorias. Tal resultado

evidencia a necessidade de uma reformulação no atual modelo de orientação e atuação do estágio em língua inglesa do curso analisado, visando à formação crítico-reflexiva do profissional em formação. Percebe-se o não progresso de conhecimento entre o acadêmico ingressante no curso e o formando. Na fase de formação pré-serviço, os cursos de Letras devem incorporar essas discussões, conforme Gimenez et al (2002).

Considerações finais

A disciplina de Orientação do Estágio Supervisionado está presente no curso de Letras e visa à articulação da teoria com a prática, bem como a preparação do acadêmico frente à escola-campo que o acolhe mediante convênio firmado junto à universidade. Dessa forma, subentende-se que é neste momento que o aluno adquire conhecimento acerca das teorias e abordagens de ensino, uma vez que todos os documentos presentes na esfera educativas tais como os PCNs, orientações curriculares. O PPC aborda a necessidade de a docência ser crítico-reflexiva, permeada por teorias que sustentem o ato educativo e refletindo positivamente no ensino. Assim, o domínio e a consciência das diversas teorias vigentes podem tornar o docente crítico de sua prática, fazendo-o buscar abordagens de ensino que se encaixem à sua turma, ao seu modo de pensar a educação. Nesse sentido, a licenciatura em Letras, por ora analisada, falha em oferecer subsídios teóricos aos professores em formação.

Os trabalhos desenvolvidos na disciplina de Orientações para o Estágio Supervisionado merecem revisão, haja vista que o resultado dos questionários indicam um nível de conhecimento teórico-metodológico aquém do esperado. Na amostra estudada, pode-se afirmar que não há diferença significativa entre o domínio dos conhecimentos teóricos de ensino de língua inglesa entre os alunos que nunca tiveram contato com Estágio e teorias de língua inglesa, a saber, os acadêmicos do primeiro ano de Letras e formandos de Matemática e Pedagogia ao serem confrontados com os alunos do quarto ano de Letras, que cumpriram quatrocentas horas de estágio e orientações de estágio.

Os dados ilustram, estatisticamente, uma fragilidade no tocante ao conhecimento teórico – o que implica uma má formação e conse-

quente desqualificação do sistema educacional em língua estrangeira. A nosso ver, a realidade do Estágio observada *in lócus* está distante da ideal descrita pelos documentos.

Observamos que, embora o PPC ateste a necessidade de desenvolvimento crítico-reflexivo no acadêmico, o cenário acadêmico concretiza-se como uma continuação da prática docente pautada em planejamentos mecânicos e explanação de conteúdos destituídos de reflexões e discussões. O aluno não tem a oportunidade de discutir e/ou questionar teorias e práticas.

Com o intuito de sanar tal lacuna, o Núcleo Docente Estruturante da licenciatura em Letras analisada, que consiste em um grupo de docentes que atua na consolidação e atualização do PPC, decidiu acrescentar à matriz curricular uma disciplina teórica específica para ensino de língua inglesa, uma vez que o Estágio não supre a necessidade.

Diante do exposto, ao contar com embasamento teórico juntamente com o amparo da legislação educacional, o professor pode contar com um repertório de modelos teóricos para trabalhar de modo científico, embasado nas intenções e objetivos a serem alcançados. A capacidade de articular tais conhecimentos teóricos, aliada a uma visão crítica frente aos desafios encontrados em sala de aula, diferencia um professor reproduzidor de conteúdos de outro consciente de suas escolhas metodológicas e capaz de reformular-se ano após ano de acordo com as necessidades suscitadas no decorrer de sua profissão.

Referências

ALMEIDA, M.I. ; PIMENTA, S.G. (Org.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira: Ensino Fundamental: Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. Resolução CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. 2001. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Lei n.11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p.3.

CASTANHEIRA, N.P. *Estatística Aplicada a todos os níveis*. 5.ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

GIMENEZ, T. et. al.. Conhecimento e práticas pedagógicas: interpretações dos PCNs. *Intercâmbio*, v. 11, p. 125-130, 2002.

MATEUS, E. et. al. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.

OLIVEIRA, L.A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V.M.O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICE

Escolha a alternativa correta (a, b, c ou d) ou marque a alternativa “e” caso não saiba a resposta.

1. Também conhecida como Abordagem Natural, a presente teoria se alicerça na aquisição inconsciente da segunda língua, em um processo semelhante à aquisição infantil de língua materna. Assim, são oferecidos ao aprendiz um input linguístico quase completamente compreensível para que o aluno desenvolva, sem pressões, a fala e a compreensão da língua em foco. Essa teoria é denominada:

- a. () Teoria conexionista
- b. () Abordagem oral
- c. () Modelo da competição
- d. () Modelo monitor
- e. () Não sei

2. Comumente utilizada no ensino de língua inglesa, esse método preconiza a memorização de palavras, o conhecimento das regras necessárias para juntá-las em frases e exercícios de tradução e versão. O foco está na forma escrita da língua alvo e o domínio da oralidade não é exigido. Nesse contexto, a teoria apresentada é conhecida como:

- a. () Teoria dialógica
- b. () Método da gramática e tradução
- c. () Abordagem estrutural
- d. () Teoria da complexidade
- e. () Não sei

3. A aprendizagem de língua inglesa baseada em traduções e preocupação com a estrutura linguística, o professor tem como escopo os postulados de qual abordagem teórica?

- a. () Método tradicional básico
- b. () Abordagem de Heinrich
- c. () Teoria Behaviorista–Estrutural
- d. () Teoria sociocultural
- e. () Não sei

4. Em uma situação em sala de aula na qual o professor ministra suas aulas exclusivamente na língua estrangeira a ser aprendida, apresenta orações e vocabulário cotidiano, pontua fala e compreensão oral como pontos chave e fornece aporte para a compreensão de vocabulário por meio de gestos, desenhos e associações de ideias; o método utilizado é:

- a. () Método áudiolingual
- b. () Teoria da atividade
- c. () Abordagem comunicativa
- d. () Modelo ACT
- e. () Não sei

5. De acordo com essa teoria, o discurso é a origem da aquisição de segunda língua. É na conversa que a sintaxe é adquirida. Nessa perspectiva, os aprendizes devem ser participantes ativos ao receberem *input*, uma vez que apenas ouvir não é suficiente para o aprendizado. A Hipótese referida é:

- a. () Hipótese do input
- b. () Hipótese da lingualização
- c. () Hipótese da interação
- d. () Hipótese da socialização
- e. () Não sei

6. De acordo com esse modelo, o aprendiz de segunda língua tem papel ativo no processo de aprendizagem sem se prender às lacunas estruturais nas comparações entre língua materna e língua alvo. É possível prever e explicar estágios de desenvolvimento na aquisição de certos elementos sintáticos e morfológicos. Tal abordagem é conhecida como:

- a. () Abordagem transdimensional
- b. () Abordagem da acomodação
- c. () Abordagem conexionista
- d. () Modelo multidimensional
- e. () Não sei

7. A presente abordagem se baseia na teoria Chomskiana, que concebe que os seres humanos apresentam predisposição genética para aquisição de linguagem e afirma ainda que haja uma dicotomia entre competência e desempenho. Em se tratando de aquisição de segunda língua, o autor afirma que vivemos em um mundo multilíngue

e que enquanto crianças somos capazes de adquirir várias línguas simultaneamente. Além disso, considera que há um período crítico para essa aquisição e a partir da adolescência e fase adulta essa capacidade diminui. Desse modo, o modelo proposto busca mostrar que é necessário mais que *input* para a aprendizagem de segunda língua. O modelo acima é conhecido como:

- a. () Modelo da gramática e tradução
- b. () Modelo da gramática universal
- c. () Modelo de aculturação
- d. () Modelo da competência variável
- e. () Não sei

8. Tem como defensor Barry McLaughlin e considera a aprendizagem como uma progressão de estágios. A aquisição de segunda língua é também uma aquisição de habilidades cognitivas complexas e aprender envolve transferência de informação para a memória de longo prazo e regulado por processos controlados. Assim, as habilidades aprendidas se tornam automáticas e são armazenadas na memória de longo prazo. Os processos controlados se tornam automáticos e o aprendiz adquire, gradualmente, linguagem mais complexa. De acordo com os pressupostos, a teoria apresentada é:

- a. () Teoria da interlíngua
- b. () Teoria sociocultural
- c. () Teoria do processamento da informação
- d. () Teoria cognitivo-dialogal
- e. () Não sei

9. Tal método surgiu da necessidade do aprendizado de novas línguas em um curto espaço de tempo e foi amplamente utilizado pelos militares do exército americano no período da II Guerra Mundial. Combinava técnicas do método direto e de livros e gravações autodidáticas. O principal foco era a conversação. Foi modificado e amplamente usado em escolas de idiomas no que tange à estruturação das aulas, com recursos audiovisuais e inserção de conteúdos por meio de diálogos. Denomina-se:

- a. () Método cognitivo
- b. () Método áudiolingual
- c. () Método de Schulmann
- d. () Método Direto
- e. () Não sei

10. Quando utilizamos recursos audiovisuais, dicionários e listas de palavras e ensino gramatical das orações constantes em sala de aula utilizamos quais abordagens, respectivamente?

- a. () Método Direto; Abordagem comunicativa; Hipótese do Input.
- b. () Método Tradicional; Método Gramática e Tradução; Método da aculturação.
- c. () Método Audiolingual; Método Direto; Método Gramática e Tradução.
- d. () Método Conexionista; Hipótese do Output, Teoria Sociocultural; Modelo Behaviorista.
- e. () Não sei

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: EXPERIÊNCIAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

SUELENE VAZ DA SILVA
CLEIDE ARAÚJO MACHADO

A imigração é uma atividade natural, muito antiga e acompanha a humanidade desde sempre. Sejam por questões econômicas, políticas, religiosas, sociais, culturais, de gênero e, até mesmo, por desastres naturais, milhares de pessoas abandonam sua terra natal, sua casa, em busca de acolhimento em países diferentes. Nas últimas décadas, os números da imigração no Brasil têm crescido significativamente (BARRETO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016).

Normalmente, os imigrantes enfrentam, além do preconceito, problemas financeiros, emocionais, de saúde e dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais. O desconhecimento do idioma falado pela comunidade local é uma das maiores barreiras para a integração na sociedade de acolhimento. Já existem, em muitas regiões do Brasil, instituições desenvolvendo ações para atender às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa (CEFET-MG, IFB, IFC, UFJFI-FRS, UFMG, IFMS, IFMT, UFRGS, UNB, UNIPAMPA, IFRR, IFSUL de MINAS, IFSul Rio-Grandesse, IFTM, entre outras).

Essas ações são, em sua maioria, estabelecidas pela sociedade civil e pelas universidades públicas, já que o governo, apesar de ter facilitado a entrada dos imigrantes no país, não costuma oferecer outros tipos de

apoio para essas pessoas, além das já estabelecidas pelas leis, o que lhes dificultam a efetiva integração à sociedade que lhes acolhe.

É nessa perspectiva que o Instituto Federal de Goiás vem desenvolvendo o projeto de extensão intitulado “Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade”, um projeto que visa desenvolver ou aprimorar a Competência Comunicativa Intercultural de imigrantes, residentes em Goiânia e regiões circunvizinhas, evocando no processo de aprendizagem o pensamento crítico, e desenvolvendo a autonomia para a integração social, educacional, cultural e econômica desses sujeitos. O projeto também atende à Lei de Imigração em relação aos direitos constitucionais do imigrante (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), bem como às premissas de criação dos Institutos Federais, que preveem a responsabilidade com uma Educação laica, gratuita e de qualidade, contribuindo com a redução das disparidades sociais.

O projeto, portanto, é caracterizado como uma ação de cunho social, que visa reduzir os obstáculos encontrados pelos imigrantes em seu processo de inserção social, entre eles o da comunicação. Assim, o projeto propõe o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc), na sua essência, essa modalidade de ensino refere-se

[a]o prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função, nesse contexto, é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como um instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Ainda assim, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66)

Grosso (2010, p. 71) explica a escolha pelo conceito língua de acolhimento, para o trabalho com imigrantes definindo a relação entre a língua e o contexto a que ela se aplica “[o]rientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação

real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”. A autora defende ainda que “ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdo de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional” (2010, p.61). No entanto, esse nível é de extrema importância para a integração do indivíduo à nova sociedade.

Assim, o conceito de PLAc no projeto constitui-se como um mecanismo de ação pela redução da desigualdade social. O IFG, assumindo sua responsabilidade nesse processo, contribui com a sociedade, fazendo jus à educação humanitária, pública e de qualidade.

Problemática

Têm sido noticiados muitos casos no Brasil de imigrantes trabalhando em condições análogas à escravidão e isso se dá, muitas vezes, por falta de conhecimento da língua e, conseqüentemente, não compreenderem sobre direitos trabalhistas, o que os levam a uma situação de vulnerabilidade. Silva (2017) e Silva e Mello (2018) atestam a condição desumana dos imigrantes bolivianos que vivem na região metropolitana de São Paulo, principalmente em relação a moradia, a alimentação e ao trabalho. Na pesquisa dos autores, a falta de proficiência na língua portuguesa dificulta atividades rotineiras, como, por exemplo, alugar um local para morar, procurar por assistência médica, ter acesso às escolas e, como já mencionado, inserir-se no mercado de trabalho.

Goiás, se comparado a outros estados brasileiros das regiões norte, sul e sudeste, recebe um número relativamente pequeno de imigrantes. Contudo, o grupo residente no estado enfrenta dificuldades significativas no que se concerne à integração, e, em particular, à entrada no mercado de trabalho. Os imigrantes apresentam um reduzido domínio da língua portuguesa e são frequentemente vítimas de racismo e discriminação. Essas dificuldades traduzem-se em uma elevada taxa de desemprego entre eles, em percursos de mobilidade profissional descendente e em um processo de perda de autoestima e de exclusão social, que vai se agravando ao longo dos anos e que reflete na sociedade a qual estão inseridos.

Dessa maneira, quando nos referimos ao português como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso em uma realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber e a novas tarefas linguístico-comunicativas, que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito da sociedade. Assim, as necessidades comunicativas estão ligadas às tarefas e às situações que divergem da cultura de origem e que perpassam por diversos setores da vida, como a educação, o trabalho, a saúde, a moradia e as relações pessoais.

Perspectiva metodológica e objetivos práticos

Este estudo de cunho descritivo (FACHIN, 2003) apresenta um projeto de extensão, que atende a imigrantes em situação de vulnerabilidade, como já mencionado, especialmente haitianos, radicados em Goiânia e cidades circunvizinhas. Considerando que essas pessoas dependem da língua como instrumento de inserção social e laboral, o projeto tem como objetivo principal aperfeiçoar o conhecimento da língua portuguesa, facilitando a integração dos imigrantes e melhorando a qualidade de vida dessas pessoas. Por meio desse conhecimento, o projeto visa auxiliar as/os participantes a entenderem como a sociedade de acolhimento se organiza com relação ao trabalho, a moradia, a saúde, as relações de gênero e de raça, bem como ampará-los na luta contra a opressão e a discriminação social e cultural.

O projeto ainda é campo de atuação docente para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa. Atualmente, o projeto conta com 17 alunos de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, que atuam como professores-voluntários, ministrando as aulas de PLAc para 6 turmas de alunos haitianos. As turmas são divididas por nível de conhecimento de língua portuguesa, exceto duas turmas: uma formada pelas crianças, os filhos dos imigrantes, que acompanham seus pais às aulas e a outra pelos alunos que estão matriculados nas escolas estaduais e municipais no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Em termos de composição, o projeto está estruturado por uma fase inicial de formação dos professores-voluntários, vinculados ao curso de Letras em Língua Portuguesa do IFG – câmpus Goiânia. Esses professores-voluntários recebem capacitação teórica e prática para serem os professores dos imigrantes, público-alvo do projeto. Essa formação é oferecida pelos professores do Curso de Letras, participantes do projeto, e por convidados externos, experientes no ensino de português como língua não materna.

O curso de formação visa o estudo de teorias e abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira, seleção e produção de material didático, propriamente no ensino de PLAc, avaliação do processo de ensino dos professores-voluntários e da aprendizagem dos alunos haitianos, na promoção do respeito e divulgação da(s) cultura(s) e da diversidade. As professoras formadoras, desse modo, acompanham tanto a preparação quanto a execução das aulas de PLAc, o processo de aprendizagem dos imigrantes e as interações desse processo com a melhoria nas habilidades sociais, culturais e afetivas na comunidade goiana. As professoras formadoras também acompanham o desenvolvimento do processo de formação profissional dos professores-voluntários como professores de português como língua não materna, na proposição de ensino no viés de PLAc.

Nessa perspectiva, o projeto, por meio do curso de português, trabalha com a abordagem comunicativa de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), e utiliza da metodologia de ensino de línguas para fins específicos (BRUNTON, 2009; CELANI, 1988, 2005a, 2005b, 2009; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2005, 2009), uma vez que o objetivo principal é atender às necessidades linguísticas emergenciais dos participantes em situações específicas, como na busca por emprego, interagir no ambiente de trabalho, em uma consulta médica, no comércio, entre outros contextos comunicativos. O desenho curricular é desenvolvido a partir de uma variedade de imagens e textos autênticos de diferentes gêneros, relacionados aos temas trabalho, saúde, moradia, relações pessoais etc., ou a temas sugeridos pelos próprios alunos haitianos. Este enfoque tem se apresentado como adequado para que os participantes consigam se comunicar em língua portuguesa em situações específicas do convívio social, fazendo

dessa língua o meio para assumir seus lugares na sociedade goiana, e, individualmente, desenvolver, cada vez mais, o processo de aprendizagem do português, facilitando sua integração no contexto social.

Considerações finais

Para a formação docente dos alunos de Letras, professores em formação, e voluntários no projeto, atuar com o ensino de PLAc para a comunidade haitiana lhes oportuniza ampliar o processo de formação acadêmico-pedagógica, vivenciando o fazer didático na prática e ampliando o escopo de atuação como futuros professores. Assim, a participação deles neste projeto, o “Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade”, enriquece o componente curricular teórico do curso com a prática de ensino em exercício, auxiliando-os na legitimação dos saberes e na integração entre teoria e prática.

Em termos institucionais, o projeto foi um dos pilares para que o curso de Letras Licenciatura Língua Portuguesa alcançasse a nota máxima (Nota 5) na avaliação do MEC, ocorrida em outubro de 2018. O projeto ainda desencadeou um vestibular especial, com a oferta de uma vaga em todos os cursos superiores do IFG, no total 49 vagas disponibilizadas entre os 14 câmpus dessa instituição de ensino. Entre os alunos aprovados nesse vestibular, 4 deles estão cursando ensino superior nos cursos de Bacharelado em Engenharia Civil, Transportes, Sistemas de Informação e Turismo, no Campus IFG Goiânia. Este projeto ainda contribui para alavancar a nota de credenciamento do IFG, pois o único critério em que a instituição foi avaliada com nota 5, considerando que a nota global final foi 4,0, destaca o projeto aqui apresentado como uma experiência acadêmica exitosa.

Por fim, o resultado mais relevante do projeto centra-se no fato de os haitianos estarem conseguindo acesso a uma melhor qualidade de vida na comunidade goiana, uma vez que estão adquirindo, além da língua portuguesa, outros conhecimentos importantes para a integração deles em Goiás. É nesse sentido que esperamos seguir as premissas de Magalhães (2001), “Compartilhando e aprendendo” por meio da nossa experiência com o ensino de PLAc em Goiás.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- BARRETO, Luiz Paulo Teles. (Org.). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. 1 ed. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017.
- BRUNTON, Mike. An account of ESP – with possible future directions. *English for Specific Purposes*: issue 3, n. 24, v. 8, 2009. Disponível em: <http://www.esp-world.info/Articles_24/An%20account%20of%20ESP.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. et al. (Org.). *The Brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: CEPRIL, 1988.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Introduction. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005a. p. 13-26.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. the ESPcialist 19/2. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005b. p. 393-408.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, S.P.: Pontes Editores e ALAB, 2005. p. 109-123.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. et al. (Org.). *A abordagem*

instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2009. p. 35-45.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas na situação de refúgio no Brasil. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, Sidney Souza. *Do Estado Plurinacional da Bolívia para o Brasil*: um estudo da situação sociolinguística de um grupo de imigrantes bolivianos que vivem na Região Metropolitana de São Paulo. 322f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Sidney Souza, MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Imigrantes bolivianos no Brasil: um reflexo da pluralidade cultural e linguística boliviana em São Paulo. *Revell*: Revista de Estudos Literários da UEMS, v. 1, n. 18, p. 1-27, abril, 2018.

A DEPENDÊNCIA EPISTÊMICA DO LIVRO DIDÁTICO PRODUZIDO E BASEADO NO CENTRO: POR QUE QUEBRÁ-LA? E COMO MINIMIZÁ-LA NUM CURSO DE LÍNGUA INGLESA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA?

LUIZ MARTINS DE LIMA NETO

Partindo da premissa de que as/os professoras¹/es de língua, especialmente as/os que atuam em escolas de língua/idioma, supervalorizam o livro didático produzido e baseado no Centro², discuto, neste texto, **porque** tais profissionais deveriam se empenhar seria-

- 1 Escrevo, referindo-me primeiramente ao gênero feminino, pois concebo “a omissão do gênero feminino nas produções textuais como índice de preconceito de gênero. Essas omissões acontecem mesmo em situações onde o gênero feminino é maioria, como é o caso da profissão docente no contexto brasileiro e o da turma aqui investigada”. (LIMA-NETO, 2017, p. 13). Além disso, faz-se relevante pontuar aqui que muitas/os das/os profissionais que atuam nos cursos de língua/idioma no Brasil, incluindo os cursos mais bem conceituados e renomados, não são de fato professoras/es licenciadas/os para fazê-lo, o que, por sua vez, desvaloriza a profissão da/o docente de língua graduada/o. No caso do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (CL da UFG), instituto ao qual a turma investigada neste texto pertencia, a maioria das/os **professoras/es**, por mais que trabalhe como tal tanto em termos qualitativos quanto em termos burocráticos, é considerada apenas como composta por **instrutoras/es** da língua, por se tratarem de profissionais em formação, algo que, por seu turno, é revertido em forma de salário, a meu ver, não compatível com as suas funções e qualificações.
- 2 Como nos explicam teóricas/os decoloniais, dentro as/os quais destaco Quijano (2005) e Mignolo (2009), é com a constituição das Américas que a Europa se autodeclara como o Centro do sistema-mundo. Obviamente que, ao se autodeclarar assim, todo o resto do mundo se tornou a sua periferia. Embora Kumaravadivelu (2012), ao escrever **Centro**, se refira à Europa Ocidental de maneira geral, precisamos sempre nos lembrar de que, num mundo colonialista e capitalista/neoliberal, o Centro se refere a apenas alguns países desse continente, os mais ricos e os ditos mais desenvolvidos: Itália, Espanha e Portugal da

mente para tentar seguir a orientação de Kumaravadivelu (2012) de quebrar a dependência epistêmica desse livro nos contextos onde trabalham; além de mostrar **como** podemos minimizar tal dependência num contexto de curso de língua inglesa, de uma maneira crítica (PENNYCOOK, 1999, 2001).

Basicamente, na discussão teórica que promovo neste texto, respondo a duas perguntas: **Por que quebrar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro?** e **Como minimizar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro num curso de língua/idioma, numa perspectiva crítica?** Na primeira parte do texto, respondo à primeira pergunta, tendo como base, principalmente, as teorizações de Kumaravadivelu (2012), Silva (1999), Pessoa e Hoesle (2017) e Block (2017). Já na segunda parte, respondo à segunda pergunta, tendo como base, principalmente, o trabalho que desenvolvi em torno de um tema, *Body and beauty*, num curso de língua inglesa, na qual eu fui o professor, e que constituiu como grupo de pesquisa para o meu estudo de Mestrado (LIMA-NETO (2017). Em seguida, nas Considerações Finais, apresento os achados que produzi com base nessa discussão.

Resumidamente, a discussão mostra que deveríamos quebrar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro, pois, especificamente no campo da L(AC), esse material é como uma **radícula**, que dá sustento à raiz principal da episteme do falante nativo e da sua competência linguística. De modo geral, esse livro didático, enquanto um elemento curricular, é um artefato cultural que não apenas reflete mais refrata a cultura colonialista e neoliberal dominante. Ela mostra também que podemos minimizar essa dependência em contextos similares, de uma maneira crítica, por meio do atrelamento dos objetivos linguísticos do curso a objetivos socialmente relevantes: à abordagem das diferenças de uma maneira crítica, à discussão de questões sociais que perpassem à abordagem das diferenças focalizadas, e à

Renascença até o Iluminismo; Alemanha, França e Inglaterra, do Iluminismo em diante; e, além disso, os Estados Unidos, mesmo que não pertencendo ao continente europeu, desde a Primeira Guerra Mundial.

contextualização de exercícios lexicais à realidade das/os participantes do grupo em questão, por exemplo.

Por que quebrar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro?

Para discutir o conceito de **quebra epistêmica**, faz-se necessário discutir, primeiramente, o conceito de **episteme**. Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 14), que, por sua vez, se baseia nas teorizações de Foucault (1970, 1972), episteme “is a set of relations that unite, at a given period, the discursive practices that give rise to formalized knowledge systems³”. O autor declara também que, “regardless of their inherent constraints and limitations, such knowledge systems are gradually imposed on disciplinary discourses” e que as/os “practitioners of an academic discipline work within the epistemic discourse to understand, express, and predict patterns of meaning within their discipline” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 14). Sendo assim, a seu ver, “an **epistemic break** [...] represents a thorough re-conceptualization and a thorough re-organization of knowledge systems” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 14, grifos meus).

Especificamente na área de Inglês como Língua Internacional, área essa compreendida pela L(AC), Kumaravadivelu (2012, p. 15) afirma que um exemplo de episteme duradoura, que tem assumido uma influência abrangente nos sistemas de conhecimento e que tem governado quase todos os aspectos do ensino e da aprendizagem dessa língua, é a do falante nativo e a da sua competência linguística. O autor argumenta que, apesar do fato de termos “an unreal (or, to use a more familiar terminology, idealized) version of who a native speaker is or what constitutes a native-speaker competence”, tal episteme “has not loosened its grip over theoretical principles, classroom, practices, the publication industry, or the job market” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15). Na verdade, para ele, essa episteme, mais que simbolizar os

3 Assim como Paula (2018, p. 16), opto por não traduzir os textos em língua inglesa aqui citados, pois “vivemos em um mundo (e em um país) multicultural, multilíngue, multitecnológico e caracterizado por redes de relações. Assim, não conhecer ou estudar uma língua não mais necessariamente representa um entrave para sua compreensão”.

[...] West-oriented, Center-based knowledge systems that EIL [(English as an International Language)] practitioners in the periphery countries almost totally depend on[,] [...] is analogous to a tap root from which all primary and secondary roots and rootlets sprout laterally (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15).

Por conta disso, a única solução para tal problema, na sua concepção, seria

[...] **a meaningful break from this epistemic dependency** if we are serious about sanitizing our discipline from its corrosive effect and sensitizing the field to the demands of globalism⁴ and its impact on identity formation (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15, grifos meus).

Assim, na esteira desse pensamento, Kumaravadivelu (2012, p. 20) aponta para algumas raízes ou radículas com as quais as/os professoras/es de inglês podem e devem romper na nossa área para, enfim, realizar a quebra epistêmica do falante nativo e da sua competência linguística, sendo a quebra da dependência terminológica (isto é, de siglas, tais como ESL, EFL, EAL⁵ etc.) e a da produção do conhecimento ocidental, apenas, alguns exemplos. A quebra epistêmica que é do nosso interesse neste artigo é a da dependência da indústria de livros didáticos baseados no Centro. Isso porque, como o próprio autor assevera, “textbooks used for learning and teaching EIL in large parts of the world represent the most visible Center dominance that has developed a subtle and stubborn character”.

Mais especificamente sobre essa dependência, Kumaravadivelu (2012, p. 21) escreve que “the importance of breaking the epistemic dependency on Center-based textbooks can hardly be overstated”. Isso porque, na sua opinião, “Center-based textbooks embody Western cultural values, beliefs, and attitudes often presenting stereotypical

4 De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 11), apesar de a narrativa pós-moderna ter um grande potencial para explicar a realidade do mundo atual, o conceito de **globalismo** é mais adequado para que possamos compreender a formação identitária na atualidade devido às “fast-evolving, global, national, social, and individual realities of the 21st century”.

5 Tais termos significam, respectivamente: English as a Second Language, English as a Foreign Language e English as an Additional Language.

pictures that valorize Western societies” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 20). Ao invés disso, para o autor, “textbooks should reflect the lived experiences teachers and students bring to the classroom because, after all, their experiences are shaped by a broader social, cultural, economic, and political environment in which they grow up”. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 21). Por conta desses motivos, ele declara que do que as/os professoras/es de inglês precisam é ser formadas/os, de modo a desenvolver o conhecimento, a habilidade e a disposição necessária para elas/es mesmas/os produzirem os seus próprios materiais instrucionais. Nas palavras do próprio autor,

[a] beginning can be made if teachers design, and use in their classes, more and more systematically produced “supplementary” materials which, eventually, can pave the way for teacher-generated textbook production, and, eventually, for breaking the epistemic dependency on Center-produced textbooks (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 21).

Já, de modo mais geral, de acordo com Silva (1999, p. 101), autor que se fundamenta dentre várias teorias críticas e pós-críticas nos Estudos Culturais para teorizar sobre o currículo⁶, o currículo escolar, o qual é composto pelo “livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas”, deve ser visto como um **artefato cultural**, uma vez que é “o resultado de um processo de construção cultural” (SILVA, 1999, p. 134). Para o autor, mais do que uma “forma global de vida como experiência vivida de um [dado] grupo social”, o conceito de **cultura** deve ser concebido como um “campo de luta em torno de significado social” (SILVA, 1999, p. 133). Isso porque a cultura, a seu ver,

[...] é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em oposições diferenciais de poder, lutam

6 Nesta seção, fazemos uso da palavra **currículo**, ao invés de **livro didático**, pois Silva (1999) é um teórico do primeiro, não especificamente do segundo. No entanto, como o próprio autor esclarece na sua primeira citação usada neste texto, o livro didático é um dos elementos que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, ao se falar de currículo, está-se falando, simultaneamente, de livro didático também. Pessoa (2009, p. 53) também se refere ao livro didático como “um dos elementos mais característicos do contexto educacional”.

pela imposição⁷ de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, p. 133-134).

Na realidade, para Silva (1999, p. 135), o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: tanto a sua instituição quanto os seus conteúdos são construções sociais. Com isso, basicamente, o autor quer dizer que

[c]omo toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.

Mais especificamente com relação à primeira afirmação, ele quer dizer, tendo como base também as teorizações pós-estruturalistas, que a linguagem; que uma concepção de relações de poder menos polarizada (não existente apenas entre ricos e pobres); e que a ideia de que as identidades socioculturais são produzidas são noções extremamente importantes para compreender o currículo como uma construção social. Similarmente, com relação à segunda afirmação, ele quer dizer que “as diversas formas de conhecimento corporificadas” no currículo são também resultado de um processo de construção social e que, conse-

7 Estabelecendo uma relação de intertexto entre as teorizações de Silva (1999) e Moita Lopes (2006), podemos dizer que os Estudos Culturais nos sugere tomar claramente o partido das/os “pobres, [das/]os favelad[as/]os, [das/]os negr[as/]os, [das/]os indígenas, [dos] homens e [das] mulheres homoeróticos[as], [das] mulheres e [dos] homens em situação de dificuldade social” (MOITA LOPES, 2006, p. 86), ou ainda conforme Mushakoji (1999, *apud* MOITA LOPES, 2006), daquelas/es que “vivenciam o sofrimento humano”, haja vista o fato de essa teoria pretender que as suas análises funcionem como uma intervenção política e social a favor dos grupos em desvantagem social (SILVA, 1999). Porém, mesmo que possamos fazer tal relação, não acredito que possamos dizer que os grupos sociais anteriormente apontados tentam estabelecer ou impor a sua hegemonia cultural na sociedade, mas sim que eles tentam estabelecer a **igualdade social**, isto é, que **todos** os grupos sociais tenham o mesmo grau de importância.

quentemente, “o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social” (SILVA, 1999, p. 135) dos grupos sociais dominantes e das suas ideologias.

Sendo assim, podemos perceber que, para Silva (1999, p. 147), depois de se entrar em contato com as teorizações críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo escolar

[...] simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem ou conhecimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos[.]

uma vez que ele é, preferencialmente, “uma questão de saber, identidade e poder”. Desse modo, para usar duas palavras utilizadas por Pessoa e Hoesle (2017), o currículo não apenas **reflete**, mas também **refrata** as culturas dominantes e as suas ideologias, haja vista o fato de ser

[...] lugar, espaço território[,] [...] relação de poder[,] [...] trajetória, viagem, percurso[,] [...] autobiografia, nossa vida, **curriculum vitae**: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento[,] [...] documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Para mostrar como os livros didáticos de língua (as autoras e o autor aqui citadas/o analisam livros didáticos de língua inglesa, porém tais análises podem ser facilmente feitas a partir de livros didáticos de outras línguas imperialistas ou opressoras, tais como francês e espanhol, por exemplo) refletem e refratam as culturas dominantes e as suas ideologias e, por conseguinte, porque é importante que as/os professoras/es dessa língua, incluindo aquelas/es que atuam em cursos de língua/idioma, quebrem a dependência epistêmica desses livros, trago agora as teorizações de Pessoa e Hoesle (2017), Block (2017) e Pessoa (2009).

Seduzidas pelo Pensamento Decolonial, Pessoa e Hoesle (2017, p. 789) dão um exemplo de como a estrutura de poder hegemônica é perpetuada no material didático de língua inglesa, ao analisarem um diálogo de um site de uma famosa coleção de livros didáticos: a *Head-*

way⁸. No diálogo em questão, cujo foco é “ensinar como podemos mostrar que estamos interessadas/os e surpresas/os com o tema de uma conversa”, as autoras, para além de algumas normas linguísticas, encontram o reforço de diversas normas sociais, “a despeito da sua aparente neutralidade e trivialidade” (PESSOA; HOEZLE, 2017, p. 789). No diálogo em questão,

[...] subjazem normas de sexualidade, já que Jade [(uma das personagens do diálogo)] tem um namorado e não uma namorada; normas de gênero, já que é “bom pra ela” ter um namorado; normas de classe, já que o namorado mora em um castelo; normas de nacionalidade, já que ele mora em um país turístico da Europa Central [(a Eslovênia)] [...]; e o mito do inglês como língua internacional [...], já que, “infelizmente”, o namorado não fala inglês, o que é visto com surpresa, já que “todo mundo fala inglês hoje em dia”. Outra norma de gênero é o fato de a conversa acontecer entre duas mulheres focando sobre namoro. (PESSOA; HOEZLE, 2017, p. 789-790).

Dessa maneira, o que, resumidamente, podemos perceber é que o material didático em questão reforça traços fortes de colonialidade em diversas dimensões da vida humana, seja na dimensão étnico-racial, econômica, epistêmica, sexual, de gênero, ou linguística (PESSOA; HOEZLE, 2017), e que ele, pelo caráter estéril do seu texto (RICHARDS, 1998 *apud* PESSOA, 2009), não suscita embates discursivos necessários para a criação de novos sentidos e para a imaginação e a avaliação de possibilidades alternativas (MOITA LOPES, 2003 *apud* PESSOA, 2009) para o mundo em que vivemos.

Similarmente, mas, por seu turno, focado em mostrar “how neoliberalism has filtered into so many aspects of our lives, language education being one of them”, Block (2017, p. 5) analisa um livro didático de língua inglesa de uma outra coleção didática muito popular em todo o mundo: a *English File*. Nessa análise, basicamente, o que o autor faz é mostrar como esse livro didático trabalha exclusivamente com

8 Embora as autoras não analisem, especificamente, os livros didáticos dessa coleção, mas sim o seu site, o diálogo analisado poderia, perfeitamente, compor um dos livros da coleção. Com efeito, podemos até pensar que, se o site traz tal diálogo, um diálogo similar deve ser encontrado num dos seus livros.

personagens que poderiam ser consideradas de classe média ou classe média alta, que tem total habilidade de prover as suas necessidades e servir às suas ambições (autocuidado) e que não fazem nada das suas vidas, além de se promover, consumir e falar de si mesmas, isto é, personagens que se encontram numa situação socioeconômica muito diferente da maioria das/os estudantes de inglês espalhadas/os ao redor desse mundo tão socioeconomicamente desigual.

Ao analisar um exercício específico do livro didático dessa coleção, o autor chega à conclusão de que, focalizando aspectos linguísticos da língua inglesa, esse livro, à guisa de exemplo de tantos outros, dissemina e reforça a ideologia neoliberal, ideologia essa que privilegia o mercado e o individualismo. Por conta disso, ele reflete que, ao andar de mãos dadas com o neoliberalismo, o livro didático analisado “is pernicious in the way that it primes extreme individualism over any form of collectivism” e no modo como “it pits individual against individual as competition [...] with few or no fetters” (BLOCK, 2017, p. 15). Por conseguinte, o autor declara que o livro em questão “ends up exhibiting a certain complicity with current economic orthodoxy and the norms and values that go with it” (BLOCK, 2017, p. 15), o que, consequentemente, pode fazer com que as/os docentes, que devem utilizá-lo, também se tornem coniventes com tais normas e valores, caso elas/es continuem a “executar currículos desenvolvidos por agentes externos” (PESSOA, 2009, p. 66).

E por mais que concorde que “what is really important is not the textbook as a readable semiotic artefact, but the ways that it comes to life when mediating teacher and student activity” (BLOCK, 2017, p. 15), que “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor” (LAJOLO, 1996 apud PESSOA, 2009, p. 57), e que “**cabe às/aos professoras/es** as decisões sobre os três propósitos educacionais – **qualificação, socialização e subjetificação**”⁹ –, pelo fato de lidarem constantemente com situações novas que exigem julgamento contextual”

9 As autoras usam esses conceitos com base em Biesta (2015). Eles significam, respectivamente, a transmissão e a aquisição de conhecimentos, o compartilhamento de tradições culturais que podem gerar desigualdades e a oportunidade de fazer com que as/os alunas/os se construam como sujeitos de iniciativa e responsabilidade.

(PESSOA; HOEZLE, 2017, p. 781, grifos meus), não ignoro o fato de que “carrying out a critical analysis of textbooks is still useful, as it shows how the colonising of more and more domains of social activity by neoliberalism is manifested” (BLOCK, 2017, p. 15). Isso porque, como nos lembra Pessoa (2009, p. 55), balizada pelas teorizações de Richards (1998), os livros didáticos de língua, em vários contextos de ensino-aprendizagem, são o próprio currículo, ou seja,

[...] contêm um programa e as habilidades a serem trabalhadas, e servem não apenas como fonte de conteúdo, mas também como fonte de procedimentos, inclusive com manuais que detalham todos os passos d[a/]o professor[a/or].

Nesse sentido, respondendo, sinteticamente, à pergunta que dá o título a esta seção, a quebra epistêmica sugerida por Kumaravadivelu (2012) deveria acontecer porque, ao acabar se limitando a aplicar e a seguir procedimentos desenvolvidos por terceiros devido à racionalização da profissão docente (PESSOA, 2009), as/os professoras/es de línguas podem acabar também se esquecendo de que o livro didático é um elemento curricular ideológico, que têm um grande impacto na formação cultural e, portanto, identitária das/os suas/seus alunas/os.

Como minimizar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro, numa perspectiva crítica?

Primeiramente, antes de discutir a pergunta acima, faz-se importante explicar porque, na pergunta anterior, endosso a quebra epistêmica da dependência do livro didático produzido e baseado no Centro, se, nesta seção, falo **apenas** de uma minimização dessa dependência. Bem, isso se dá, porque, como professor de inglês do CL da UFG, antes de conduzir ali a minha pesquisa de Mestrado (LIMA-NETO, 2017), já havia conduzido outras pesquisas nesse contexto, e, numa dessas experiências (experiência essa cujos resultados ainda não foram discutidos em relatório de pesquisa), travei um embate com um aluno jovem adulto cisgênero, heterossexual e branco (certamente cristão também!) que argumentou não querer participar do curso que propunha por pensar que teria a sua aprendizagem na língua alvo comprometida, uma vez que propus focalizarmos questões de gênero e sexualidade nesse

curso. Por conta desse embate, “todos os conteúdos linguísticos previstos para o nível V^[10] foram abordados durante o curso, como acordado com a coordenadora do Centro de Línguas na época da realização do estudo” (LIMA-NETO, 2017, p. 35). Sendo assim, o que me **restou** foi a minimização da dependência do livro didático produzido e baseado no Centro que utilizávamos na instituição, o *English File*, ao invés da quebra epistêmica da qual fala Kumaravadivelu (2012).

O uso da palavra **restou** é importante aqui, pois ela nos remete à ideia defendida por Canagarajah (2013) de que a única autonomia da qual desfrutamos nos contextos nos quais trabalhamos é a **relativa**, não importa qual seja esse contexto. O autor, ao fazer uso da noção de **variabilidade local**, teoriza que “*institutions and relationships at the local level enjoy a relative autonomy to enable negotiating, modifying, or resisting macro-level structures*” (CANAGARAJAH, 2013, p. 55, grifos meus), o que significa dizer que, nos contextos onde trabalhamos/estudamos, não temos nem uma autonomia que possa ser considerada como pouca/restritiva (reprodução linguística) e nem uma que possa ser considerada elevada/demasiada (hibridismo linguístico), isto é, temos uma autonomia **intermediária**, por assim dizer, para trabalharmos/estudarmos e, se comprometidas/os, mudarmos o mundo (LOPES; BORGES, 2015). No caso específico da minha pesquisa de Mestrado, por exemplo, por mais que tenha tido a liberdade de escolher os temas e de como trabalharia no meu curso, tive que abordar todos os conteúdos linguísticos impostos pelo currículo da instituição. Daí, a minimização, entendida aqui como **a redução ao máximo**, da dependência do livro didático produzido e baseado no Centro, e não a sua quebra epistêmica, nesta segunda seção do texto.

Dito isso, na pesquisa, a primeira grande decisão que tomei, ao minimizar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro no curso de língua inglesa que ministrei no contexto onde trabalhava, de uma maneira crítica, assim como nos sugere fazer Hoesle (2016), foi atrelar os objetivos linguísticos do curso ao objetivo discursivo de discutir questões sociais relevantes. Dentre vários temas

10 O curso de língua inglesa no CL da UFG compreende oito níveis.

possíveis de serem trabalhados, escolhi o tema *Body and beauty* como primeiro tema a ser trabalho, pois,

[...] como dois dos primeiros conteúdos linguísticos [(previstos pelo livro adotado pela instituição)] a serem revisados¹¹ eram *present simple* e *describing people: appearance and personality*, vi nesse tema uma oportunidade de trabalhar os conteúdos linguísticos descritos na ementa e no programa do Centro de Línguas para o nível da turma e, ao mesmo tempo, discutir questões relacionadas à noção de corpo e identidade. (LIMA-NETO, 2017, p. 44).

Desse modo, o que fiz, não apenas com esse tema, mas com todos os demais temas abordados durante o curso¹², foi, basicamente,

[...] mesclar o conteúdo linguístico do nível V com temas que abrissem espaço para que as/os minhas/meus alunas/os e eu pudéssemos discutir temas relacionados às questões de classe, raça/etnia, gênero/sexualidade e Outridade, temas esses sugeridos por Pennycook (1999). (LIMA-NETO, 2017, p. 44).

Depois de tomar essa primeira grande decisão, tomei outras decisões menores, agora, concernentes aos conteúdos linguísticos que, de fato, deveriam ser abordados, de forma mais específica, durante o estudo da lição 1A, primeira lição do livro didático utilizado, intitulada *Where are you from?* Para revisar *word order in questions*, por exemplo, em vez de, apenas, pedir para que as/os alunas/os fizessem perguntas umas/uns às/ aos outras/os sobre as suas casas, famílias, trabalhos, estudos e sobre as suas atividades de lazer, como sugerido pelo livro didático, pedi para que elas/es tentassem encarnar os corpos de pessoas cujas identidades se encontravam em espaços não hegemônicos de identidade (PESSOA, 2015), as quais foram retiradas do videoclipe *Beautiful* (2002), interpretado por Christina Aguilera, e que elas/es tentassem responder às perguntas das/os demais colegas como se elas/es fossem essas pessoas, a fim de

11 **Revisados**, pois, no nível V do CL da UFG, as/os alunas/os, por seguirem a coleção *English File*, como dito acima, revisam vários conteúdos linguísticos que são primeiramente abordados nos níveis anteriores. Exatamente no nível V, as/os alunas/os trocam de livro: passam do *English File Elementary* (2012) para o *English File Pre-intermediate* (2012).

12 Para ver o trabalho realizado em torno dos outros temas, LIMA-NETO (2017).

que elas/es, então, tentassem se colocar no lugar de pessoas marginalizadas e, assim, quem sabe, gerar empatia pela/o Outra/o. Tal atividade foi realizada em duas aulas, pois, devido ao tempo, não foi possível começá-la e terminá-la numa mesma aula. As imagens das pessoas focalizadas na realização dessa primeira atividade se encontram no quadro a seguir:

Quadro 1 – Imagens das pessoas focalizadas nas aulas sobre *Body and beauty*

Imagem 1



Fonte: *Beautiful* (2002)

Imagem 2



Fonte: *Beautiful* (2002)

Imagem 3



Fonte: *Beautiful* (2002)

Imagem 4



Fonte: *Beautiful* (2002)

Imagem 5



Fonte: *Beautiful* (2002)

Fonte: LIMA-NETO (2017, p. 42).

Na terceira aula, como objetivei trabalhar “com uma turma na qual as/os alunas/os pudessem se expressar em língua inglesa, durante as discussões, sobre os temas das aulas com maior fluência e destreza” (LIMA-NETO, 2017, p. 35), sugeri que as seguintes questões relacionadas ao tema da aula fossem discutidas, tendo como base a leitura do texto *Body image at a glance*¹³, o qual tinha sido passado às/aos alunas/os como tarefa de casa na aula anterior:

Quadro 2 – Questões da discussão do tema *Body and beauty*

- 1) In your opinion, are the character's body images positive or negative? Why do you say so?
- 2) Why do you think they have this body image about themselves?
- 3) What are the consequences of having a negative body image? Use the characters in the pictures as examples.
- 4) According to the text “Body Image at a Glance”, what should these characters do to have a positive body image?
- 5) Is your body image positive or negative? Why?

Fonte: LIMA-NETO (2017, p. 45).

Tais questões, embora muito inseridas no campo da individualidade, como podemos perceber, permitiram que questões sociais mais amplas fossem discutidas na hora da discussão em sala.

Na quarta e última aula, dois exercícios do livro didático adotado foram corrigidos, os quais foram passados às/aos alunas/os como tarefa de casa na aula anterior. As correções desses exercícios foram **complementadas, suplementadas** ou **modificadas** com duas atividades que, a meu ver, atendiam mais às necessidades contextuais das/os minhas/meus alunas/os (KUMARAVADIVELU, 2012). Depois de corrigir o exercício sobre “alguns adjetivos utilizados para descrever a aparência física e a personalidade das pessoas” (LIMA-NETO, 2017, p. 45), perguntei às/aos alunas/os

13 O *handout* produzido por mim, no qual o texto em questão se encontra, está no único anexo deste texto.

[...] se havia um padrão de beleza atual [e] pedi[-lhes para que elas/es] me dissessem quais características uma pessoa deveria ter para se encaixar nesse padrão de beleza. Então, pedi para que elas/es se descrevessem individualmente em termos físicos, dizendo quais características elas/es tinham e quais características elas/es *não* tinham dentre as características apontadas por elas/es anteriormente. Finalizei a atividade[,] problematizando a ideia de padrão de beleza, perguntando às/aos alunas/os o que elas/es pensavam sobre a questão. (LIMA-NETO, 2017, p. 45, grifo no original).

O interessante dessa atividade é que ela nos permitiu enxergar como a norma é um mito, uma construção social (ELLSWORTH, 1989), uma vez que fomos levadas/os a refletir como todas/os nós, até mesmo aquelas/es que se encontravam mais próximos da norma, escapávamos dela, por algum motivo.

Já com relação ao segundo exercício, este sobre “itens lexicais relacionados ao vocabulário de vestuário” (LIMA-NETO, 2017, p. 45), depois de corrigi-lo, pedi às/aos alunas/os para que elas/es “descrevessem como uma/um colega da sala estava vestida/o” (LIMA-NETO, 2017, p. 45), pois considere que, assim, elas/es teriam a oportunidade de usar o vocabulário aprendido, bem como de aprender novos itens lexicais que não constavam no livro, para usar na vida real. O mais interessante dessa atividade, a meu ver, é que ela é mais contextual que apenas corrigir o exercício proposto pelo livro didático, uma vez que as/os próprias/os alunas/os foram utilizadas/os como *affordances* vivas/os, ou seja, como “potentials and constraints for making meaning” (KRESS; VAN LEEUEN, 2001 *apud* GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 29) dentro da sala de aula.

Segundo Block (2017, p. 15), “in contexts where [teachers] are required to use commercial materials and therefore to take their students through activities” como as que ele analisa no seu texto, elas/es “might create additional activities questioning the underlying ideological content that they carry” e, assim, incorporar “a critical angle on their language learning”. Na mesma linha de pensamento, de acordo com Pessoa (2009, p. 57, grifos meus), que por sua vez teoriza em cima de um pensamento de Assis e Assis (2003), “não importa quão bom pareça um livro didático, ele nunca prescindirá do profes-

sor, que deve ‘**adaptá-lo, modificá-lo e suplementá-lo** às suas circunstâncias de ensino’”.

Por fim, como produção escrita, pedi às/aos alunas/os para que elas/es relacionassem as imagens anteriormente mostradas com o texto que se encontra no único anexo deste artigo, na composição de um parágrafo.

Dessa maneira, respondendo à segunda pergunta que dá título a esta seção, brevemente, podemos ver que minimizei a dependência epistêmica do livro didático baseado no Centro no curso de língua/idioma no qual desenvolvi a minha pesquisa de Mestrado, de uma maneira crítica, basicamente, atrelando os objetivos linguísticos do curso ao objetivo discursivo que julgava pertinente para o desenvolvimento crítico das/os minhas/meus alunas/os: no caso, a discussão de questões sociais relevantes.

Considerações finais

Neste texto, defendi a ideia de que nós, professoras/es de línguas, não importa o contexto de ensino-aprendizagem no qual atuemos, deveríamos nos empenhar seriamente para tentar seguir a orientação de Kumaravadivelu (2012) de quebrar a dependência epistêmica do livro didático produzido e baseado no Centro, pois, ao fazermos um uso indiscriminado desse livro, inevitavelmente, acabamos por reforçar a episteme do falante nativo e da sua competência linguística, e também porque, assim, acabamos por disseminar e reforçar normas e valores colonialistas e neoliberais nutridos pela nossa sociedade. Defendi também a ideia de que podemos minimizar essa perigosa dependência epistêmica, tendo em vista a autonomia relativa dos contextos nos quais trabalhamos, por meio do atrelamento dos objetivos linguísticos que devemos alcançar nas nossas aulas a objetivos discursivos socialmente relevantes. Assim, aqui, gostaria de argumentar que, se realmente desejado e se realmente convencidas/os, nós, professoras/es de línguas, temos todos os meios para quebrar ou, no mínimo, minimizar a dependência epistêmica do livro didático baseado no Centro, assim como fiz na minha pesquisa de Mestrado, e, conseqüentemente, quebrar ou minimizar a episteme do falante nativo e da sua competência linguística. Como pretendi mostrar, não necessariamente, isso é algo difícil, traba-

lhoso ou impossível de ser feito. Na verdade, um argumento melhor do que esse é o de que isso seja importante para a formação crítica das/os nossas/os alunas/os.

Além disso, baseado nas teorizações de Patel (2015, p. 74), o que acho que seja também necessário para quebrarmos a dependência epistêmica do livro didático baseado no Centro nos contextos onde trabalhamos, ou pelo menos minimizá-la, é **responsividade**, isto é, “the potential of stances that educational researchers¹⁴ can assume as they turn away from ownership and coloniality”. Pelo menos na minha pesquisa de Mestrado, ao tentar ser responsivo aos conceitos de aprendizagem, conhecimento e contexto, como preconiza a autora, penso ter conseguido minimizar essa dependência epistêmica. Isso porque tratei, ou pelo menos tentei tratar, a aprendizagem como algo que “is fundamentally about transformation [...] coming into being and constantly altering that being [...] a subjective and often messy act”, similar ao ato de “letting go of a rung we have a firm grip on in order to fumble with the specter of a different rung” (PATEL, 2015, p. 76); porque tentei manter em mente que o conhecimento é algo “we are answerable to” e, conseqüentemente, algo que é “incomplete, partial, contextually created, and perspectival” (PATEL, 2015, p. 79), não uma propriedade ou algo que possuímos; e porque lutei contra o contexto e as suas estruturas para que ele não se firmasse como um “conduit for intertwined systems of oppression, including racist capitalism, heteropatriarchy, and ableism” (PATEL, 2015, p. 80).

O que penso ser também necessário para quebrarmos a dependência epistêmica do livro didático baseado no Centro, ou pelo menos para que a minimizemos, é que nós, professoras/es de línguas, levemos a sério a orientação de Kumaravadivelu (2014, p. 12), o qual, por sua vez, se baseia nas teorizações de Gramsci (1971): o de nos tornamos verdadeiras/os **intelectuais orgânicas/os**, ou seja, intelectuais que “are deeply connected to, and strive for, the fundamental transformation of subaltern communities”. Ao fazê-lo, além de nos engajarmos

14 Como é evidenciado adiante, considero a/o docente como um eterno pesquisador da sua própria prática e da sua sala de aula, ou seja, como um *intelectual orgânico*, assim como o faz Kumaravadivelu (2014), o qual, por sua vez, se baseia em Gramsci (1971).

pedagogicamente, isto é, além de desenvolvermos atividades e materiais que foquem em questões sociais, ao invés de fazer uso de materiais retirados de livros didáticos produzidos por terceiros, que vêm do Centro, engajamo-nos identitariamente também, ou seja, engajamo-nos em termos daquilo que nos define racialmente, etnicamente, religiosamente, linguisticamente e culturalmente (PESSOA, 2017). Nas considerações finais da minha dissertação, por exemplo, escrevi que, ao ter desenvolvido o meu estudo, cresci tanto em termos pessoais quanto profissionais:

Ao realizar este estudo, portanto, aprendi como os limites entre a vida profissional e a vida pessoal são, de fato, limites que criamos socialmente. Por conta disso, hoje mais do que nunca, acredito que as teorias críticas, pós-estruturalistas e *queer* são extremamente relevantes para que possamos viver não apenas as nossas vidas profissionais ou acadêmicas de uma forma mais consciente e empoderada, mas que possamos fazer o mesmo nas nossas vidas pessoais. (LIMANETO, 2017, p. 173).

Por fim, gostaria de terminar este texto, expondo a ideia de que, em **todo** contexto de ensino-aprendizagem, até mesmo nos contextos que poderíamos considerar como contextos de pouca ou autonomia restritiva, tais como cursos de língua/idioma, é possível minimizar a dependência epistêmica do livro didático baseado no Centro. De forma discreta, mas, mesmo assim subversiva, podemos, sempre nos resguardando e resguardando os nossos empregos, pensar em **táticas de guerrilha** (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013) para “problematizar conceitos biologizantes e essencializados sobre as diferenças [...] e gerar algum tipo de entendimento sobre a natureza socioconstrucionista das identidades sociais” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013, p. 297).

Referências

BEAUTIFUL. Direção de Jonas Åkerlund. [S.n.t.], 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 27/08/19.

BLOCK, D.. Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: a critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. *Ruta Maestra*,

21ª ed., p. 4-15, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35429623/Block_D._2017_. Acesso em: 11/04/19.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 43-61.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*. v. 59, n. 3, p. 297-234, 1989.

GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging*. New York, London: Palgrave Pivot, 2014.

HOELZLE, M. J. L. R. Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S.L.; HU, G.; RENANDYA, W. A. (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Francis and Taylor, 2012. p. 9-27. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2012%20Kumaravadivelu%20Epistemic%20Break.pdf>. Acesso em: 11/04/19.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 1-20, 2014.

LATHAM-KOENING, C. et al. *English File Elementary*. 3ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2012. 167 p.

LATHAM-KOENING, C. et al. *English File Pre-intermediate*. 3ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2012. 169 p.

LIMA-NETO, L. M. Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, v. 26, n.7-8, p. 159-181, 2009.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. 2013. Desestabilizações *queer* na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (Org.). *Exclusão social*

e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cànone Editorial, 2013. p. 283-301.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

PATEL, L. Answerability. In: PATEL, L. *Decolonizing educational research: from ownership to answerability.* New York: Routledge, 2015. p. 61-83.

PAULA, C. S. M. M. Relações de poder, tensões, conflitos e resistências: um estudo etnográfico com um grupo de professoras/es de inglês de um curso de formação continuada. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

PESSOA, R. R. Corpos em cena na formação crítica docente. In: International Congress of Applied Linguistics, 1., 2015, Brasília. Caderno de resumos. Brasília: Universidade de Brasília; Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 14-15.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.

PESSOA, R. R.; HOEZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 3, p. 781-800, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* LANDER, E. (Org.). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 107-130.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 152 p. Disponível em: <http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20126493622130introducao.pdf>. Acesso: 12/04/19.

11.

PERCEBER, COMPREENDER E POSSIBILITAR: (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA OS MULTILETRAMENTOS

CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES
CARLA CONTI DE FREITAS

Atualmente estamos imersos em uma sociedade que exige cada vez mais, de todos que dela fazem parte. Somos uma sociedade caracterizada pela heterogeneidade, na qual é preciso pensar a parte como um todo, levar em consideração a diversidade, a globalização, a contemporaneidade, o indivíduo e também o sujeito. No que tange os multiletramentos, consideramos uma sociedade digital que convive constantemente com a sociedade da escrita, se construindo, (re) formando, resignificando e colaborando ao mesmo tempo. Esta é uma visão que propõe repensar a educação, repensar o currículo, e ainda mais, repensar a identidade do aluno e do professor, de uma maneira transdisciplinar, em prol de investigar a globalização e a tecnologia, sendo capaz de compreender o contexto e transitar por todo o mundo. Assim, este artigo tem como temática o contexto multiletrado dessa sociedade emergente.

Nesse sentido se faz necessário compreender as exigências do momento, repensando, especialmente, as políticas e práticas que envolvem o cenário da formação de professores de línguas, sendo assim, desenvolvemos uma pesquisa com um grupo de professores de línguas, em um curso de especialização *lato sensu*, no contexto da disciplina de “Introdução aos estudos de letramentos”.

O objetivo deste artigo é trazer uma discussão sobre os multiletramentos na formação docente e visa analisar a percepção dos professores de línguas, alunos dessa disciplina sobre as práticas de multiletramentos a partir das atividades desenvolvidas na mesma. Com isso, a relevância deste estudo está na necessidade de repensar e ressignificar a formação de professores, é essencial que os alunos-professores vivenciem práticas multiletradas de fato e sejam capazes de perceber a importância de considerá-las em suas aulas.

Sobre a metodologia da pesquisa, a caracterizamos como um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Foi pensada a partir de algumas inquietações nossas, a respeito da formação docente envolta por um contexto tecnológico e ainda pouco considerado dentro dos espaços de formação e conseqüentemente, nas salas de aula onde esses professores estão. A pesquisa foi desenvolvida na disciplina de “Introdução aos estudos de letramento” do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Língua (gem), Cultura e Ensino e teve como participantes um grupo de professores de línguas desta turma.

Dessa forma, este artigo está organizado da seguinte maneira: uma breve introdução a respeito do que será abordado ao longo do texto; apresentação do referencial teórico que embasa a pesquisa; a metodologia, com a apresentação e descrição do curso de pós-graduação e da disciplina que foi o contexto da pesquisa, instrumentos, participantes e etapas da pesquisa; apresentação da análise da percepção dos professores de línguas, alunos da disciplina, sobre as práticas de multiletramentos vivenciadas e, por fim, as considerações finais.

Novos contextos e a formação de professores

O contexto da formação de professores tem sofrido fortes influências da sociedade atual. O contexto da sociedade emergente é fruto do fenômeno da globalização, se caracterizando como uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999). A figura “sociedade em rede” nos remete a ideia de que tudo está interligado, toda possibilidade pode nos levar a outra, assim como a presença dos hiperlinks.

Quando falamos em tecnologia para os professores ainda parece ser algo que está separado do “ser professor”; quando levamos experiências para os cursos de formação, aí sim há a surpresa. Eis que percebemos o porquê de considerarem a tecnologia distante do “ser professor”, ou seja, as práticas de multiletramentos são pouco consideradas ao longo da formação e ainda assim, na formação continuada.

Entretanto, é possível perceber que a consciência de que é preciso desenvolver novas práticas e novas habilidades, se faz presente no modo de pensar dos professores.

Com o passar do tempo, a sociedade vem se desenvolvendo e novas exigências vão surgindo, ou seja, novas necessidades de ampliação de conhecimento e das formas de ler o mundo. Necessidades de se compreender, incorporar e se apropriar de novas práticas de leitura e escrita, é o que chamamos de letramentos, ou seja, aproximar as práticas da escola à prática social (STREET, 2014).

A globalização e a tecnologia tem exigido demandas emergentes numa perspectiva mais horizontal. Os conhecimentos perpassam um ao outro, considerando uma língua pluridimensional e conseqüentemente linguagens pluridimensionais. O professor precisa ter um olhar para as várias interações promovidas em salas de aula. Pois são vistas como únicas, cada qual com sua singularidade, que serão compreendidas a partir das experiências, leituras de mundo e concepções de línguas, dos sujeitos envolvidos. Esta é uma sociedade com novos modos de vida e novas demandas, as quais são possíveis de serem refletidas a partir da teoria dos novos letramentos.

Os multiletramentos e a formação de professores

De modo geral diz-se que os multiletramentos possibilita o reconhecimento da diversidade de conhecimentos, práticas e recursos e põe em debate ideia que não se alinham com padrões convencionais, traduzem as relações com a diversidade, assim podendo contribuir e ampliar a formação dos professores. Para tanto, é necessário compreender alguns pontos relevantes. No primeiro ponto, entende-se por letramentos, as mudanças nos escritos e impressos, mídias, sons, expressões, textos orais

e escritos, e essas mudanças ampliam e modificam as modalidades de linguagens com as quais os professores em formação se deparam e, portanto, precisam estar preparados para compreender e ressignificar seu uso, assumindo a necessidade de mudar a perspectiva do estudo de letramento, compreender e colocar a linguagem em uso, localizada em contextos sociais e culturais. (ZACHI, 2017)

No segundo ponto, os professores em formação buscam assimilar uma cultura dominante já existente, baseada em habilidades e relacionar ideias na forma de compreender o universo de cada prática letrada. Em terceiro, os multiletramentos validam práticas sociais, se preocupando com o sujeito, afirmando e fortalecendo a identidade numa visão consciente que desafia injustiças sociais e não se preocupa com relações de poder, que deslegitimam e estigmatizam os sujeitos. (ZACHI, 2017)

No quarto ponto, os professores em formação, de uma forma crítica, encontram caminhos para uma nova maneira de aprender e ensinar. É ferramenta funcional para o pensamento crítico e social, e contribui para a formação de professores com habilidades e competências que levam a uma nova forma de compreender o mundo. (ZACHI, 2017)

Rojo (2019) amplia essa noção de letramento conceituando as mudanças nos escritos e impressos, transformando os textos em digital, permitindo que as linguagens se misturem e constituam letramentos em suas várias formas de compreensão e uso da linguagem, dizendo que letramento não é resultado de ensinar a ler e escrever, mas sim,

o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Surge, então, um novo sentido para o adjetivo “letrado”, que significava apenas “que, ou o que é versado em letras ou literatura; literato”, e que agora, passa a caracterizar um indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita. (ROJO, 2019, p.14)

Com isso é possível compreender a fora que os letramentos e multiletramentos ampliam as possibilidades do professor em formação, contando a história que envolve a arte de ensinar, mais do que ler e escrever, ressignificando os apelos de uma nova cultura grafocêntrica. Assim, **enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita**

por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade [...]. (ROJO, 2019, grifos do autor, p.14)

Essas mudanças transformam e permitem novas formas de letramentos, sejam eles, multissemióticos ou multimodais, no quais se ampliam e modificam tornando-se multiletramentos, que por meio da história se desenvolve e precisa crescer.

O fato de assinar o nome, codificar e decodificar letras, e mesmo compreender enunciados, além de qualificar para o uso e capacidade de ler, escrever e criticar. Logo, emerge-se a necessidade de funcionamento e desenvolvimento das capacidades, competências e habilidades para o uso das práticas sociais de comunicação em contextos diversos e desenvolvimento tecnológico, daí a necessidade de que o professor em formação evolua reconhecendo novas práticas de letramentos como ferramentas variáveis de contextos socioculturais decorrentes de múltiplas práticas e interações em linguagens, dessa forma segundo Rojo (2019, p.20) emergindo os multiletramentos, que para ela, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gestos, linguagem verbal, oral e escrita, etc.). Aqui fica bem definido e conceituam as novas tecnologias digitais e a diversidade de contextos culturais e regionais em que estes letramentos circulam e abrem espaço para a mídia como modalidade de linguagem, que opera os novos multiletramentos e os novos estudos e intervenções tecnológicas, promovendo o alargamento das práticas e conceitos em multiletramentos, ressignificando e se abrindo para todos os tipos de habilidades e competências e em novos universos letrados, diversas modalidades de linguagens que hoje faz parte das tecnologias digitais na diversidade de contextos sócias em que circulam.

Novos letramentos e novas práticas

As discussões sobre letramentos são emergentes tanto no contexto da escola quanto no contexto da formação, pois este ainda se encontra em defasagem e é preciso ser promovido nesses ambientes, considerando que todos precisam estar imersos nesse novo modelo de sociedade.

A teoria dos novos letramentos permite que o sujeito analise e se posicione reflexivamente frente aos diversos textos e saiba lidar com os multiletramentos exigidos pelas transformações da sociedade.

Entende-se que “novos” possa dar medo, ou ser muito difícil, ou até mesmo impossível, mas “novos” quer dizer inovação, facilidades, tecnologias e práticas que promovem e facilitam acessos, oportunidades, fluidez e liberdade com as novas tecnologias de informação e comunicação que, segundo SILVA (2017, p.133),

As tecnologias de informação e comunicação – TICs permitem que os sujeitos do mundo contemporâneo participem de novas práticas sociais e até mesmo torna possível estar presente em dois lugares ao mesmo tempo por meio dos recursos tecnológicos e do ciberespaço – um local e não local ao mesmo tempo. o ciberespaço, que existe onde antes nada existia, promove não somente a oportunidade de estar em um local e sair dele com muita rapidez e liberdade, mas também inúmeras outras práticas sociais que não poderiam existir anteriormente, além de reconfigurar a noção de presente e ausente com uma delimitação semântica diferente.

Essas transformações aplicadas ao ensino e medida pelas novas tecnologias de informação e comunicação reformulam as ações sociocomunicativas e estabelece desenvolvimento, mudanças, rupturas e recomeços como alternativas para colaborar com a educação e a formação de professores.

Claro que, essas transformações não acontecem automaticamente, isto é

Em tempos de computação ubíqua há uma constante pressão dos poderes legitimados para que haja uso das TICs em salas de aula como ferramenta para utilizar a prática pedagógica, para mostrar consonância com as tendências da vida social contemporânea. Observa-se na prática, porém, que o uso dessas tecnologias, por si só, não é suficiente para revitalizar a importância da escola. (SILVA, 2017, p 134)

Deste estudo, pode-se afirmar que as novas tecnologias sejam objeto de análise social e ajudam a escrever, ler e compreender criticamente através de estratégias e pesquisas na área, que usam a tecnologia como ferramenta de uso de novas práticas, tanto na formação inicial

quanto na formação continuada de um professor colaborador na educação, e de fato, críticos, que focam na educação mais criativa, dinâmica e fluente, dando espaço para a diversidade social e os letramentos críticos, bem como os multiletramentos necessários às práticas comunicativas.

Metodologia

A metodologia trata dos caminhos percorridos para se chegar a um determinado fim, ou seja, ao objetivo da pesquisa. Neste tópico veremos que este trabalho se desenvolve por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Será possível compreender as etapas da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos, enfim, tudo aquilo que se utilizou para a realização deste trabalho.

O curso de Língua(gem), Cultura e Ensino foi o escolhido para desenvolver esta pesquisa, em especial, a disciplina “Introdução aos Estudos de Letramento”. Os participantes da pesquisa são alunos do curso de pós-graduação, especialização *lato sensu* em Língua(gem), Cultura e Ensino, graduados no curso de Letras, que atuam como professores de línguas.

Como instrumento de pesquisa escolhemos o questionário online, produzido no *Google Forms*. O questionário foi enviado a todos os alunos, graduados em Letras, da disciplina de Estudos de Letramentos, no qual, destacamos duas questões a serem respondidas, primeiro um relato contando qual foi a atividade desenvolvida pelo grupo e as práticas de letramentos propostas; a segunda, perguntamos sobre a percepção que tiveram em relação às atividades que envolvem a perspectiva dos multiletramentos na formação de professores de línguas. Conforme está sendo mostrado na imagem a seguir.

Imagem 1 – Questionário aplicado para a pesquisa.

Pesquisa - Aula da pós-graduação (Disciplina de Estudos de Letramentos)

Após colocar seu nome e email, nos espaços abaixo, deixo duas questões para serem respondidas. O sigilo de sua identidade será mantido. Conto com a sua contribuição para a realização desta pesquisa. Obrigada, desde já!

Nome *
Texto de resposta curta

E-mail *
Texto de resposta curta

Faça um pequeno relato sobre a atividade desenvolvida pelo seu grupo, destacando as práticas de letramentos propostas. *

Texto de resposta longa

Após as atividades, qual a sua percepção em relação as atividades que envolvem a perspectiva dos multiletramentos para a formação do professor de linguas? *

Texto de resposta longa

Se os espaços não forem suficientes para as respostas, utilizem esta opção para fazer upload de arquivos em Word ou PDF.

Adicionar arquivo

Fonte: Google.

O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita que possibilita a criação de formulários online, neste caso, no modelo de questionário, o qual permite o *feedback* da participação dos envolvidos na pesquisa.

Esta pesquisa se deu em várias etapas. Primeiramente, aconteceram as aulas da disciplina e estas foram observadas. Na disciplina foram trabalhados conteúdos, tais como, conceitos e contextos de Letramento; implicações teórico-metodológicas dos letramentos; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; letramentos e a formação de professor de línguas. Em seguida ao final da disciplina, aconteceram as atividades com práticas na perspectiva dos multiletramentos, baseadas nos textos trabalhados.

Para este momento a sala foi dividida em grupos, cada um escolheu uma prática de letramento diferente com a presença de um aparato tecnológico. Após a execução e apresentação das atividades solicitamos aos participantes que respondessem ao questionário online para contribuir com a pesquisa. O questionário foi criado na ferramenta *Google Forms* e enviado para o *email* de cada participante.

A última etapa consistiu na análise das repostas dos participantes, a fim de encontramos aspectos importantes a serem considerados no processo de formação de professores sob a perspectiva dos multiletramentos.

Análise e discussão

Ao longo das aulas acontecia a troca de informações e conhecimentos por meio de apresentações dialogadas com textos e trabalhos em grupos. A condução do texto era, na maioria das vezes, de modo compartilhado e colaborativa, buscando proporcionar a participação de todos, ou seja, não foram aulas meramente expositivas.

A leitura antecipada dos textos era sempre solicitada, para que, no momento da aula, a participação e colaboração dos alunos fosse mais interativa, sendo possível aliar teoria e prática. Os alunos também compartilhavam muitas experiências já vivenciadas e assim era possível ter uma visão melhor do que estava sendo proposto nos textos escolhidos para a disciplina.

O foco para esta pesquisa foi as atividades do trabalho final da disciplina, sobre a formação do professor de línguas no âmbito dos estudos sobre letramentos, pois estas foram a base para alcançar o objetivo

principal da pesquisa, que é analisar a percepção dos professores de línguas, sobre as práticas de multiletramentos. E desse modo, possibilitar que alunos as vivenciem de fato e percebam a importância de considerá-las em suas aulas e se conectarem com este novo cenário.

Analisando os questionários e as práticas de multiletramentos ali descritas pelos participantes, foi possível observar a percepção dos professores de línguas, alunos da disciplina sobre tais práticas, e também as atividades desenvolvidas na mesma. O primeiro ponto observado foi o fato de que os alunos conseguiram fazer a ligação entre os textos (teoria) estudados com a atividade (prática) desenvolvida pelos grupos, deixando evidente a importância de se considerar o paradigma da teoria e prática.

Os grupos consideraram importante a compreensão e os estudos do letramento. De acordo com eles, a proposta das atividades possibilitou o dinamismo com que multiplicidade de leitura se realiza e atualiza na era tecnológica, nas diversas práticas culturais.

Retomando o objetivo desta pesquisa, compreende-se que na percepção dos professores de línguas, se faz essencial a atualização do professor frente às novas questões que envolvem o processo de ensino aprendizagem. É importante considerar as várias possibilidades de leitura e escrita; e as várias maneiras de ensinar e aprender que este cenário da atualidade possibilita. Por isso, é preciso repensar a formação de professores, perceber, compreender e possibilitar novas ideias e novas práticas.

Foi possível que perceber que após a realização das atividades os professores estavam com um repertório novo, de falas, de ideias e reflexões. Acreditando fielmente que, ao considerarem a perspectiva dos multiletramentos, serão capazes de promover melhores práticas de ensino em suas aulas. É claro que, para considerarem tal perspectiva, precisam compreender como tudo funciona, entender que linguagem e cultura andam juntas e se realizam uma na outra, dessa forma, compreender o contexto, conhecer os sujeitos e considerar suas vivências e experiências, levará o professor a uma ação de excelência dentro das salas de aula.

Nos questionários foi possível perceber que estes professores, que buscam uma continuação em sua formação, estão preocupados em compreender o perfil desse público novo que nos espera nas escolas, no entanto ainda percebem alguns obstáculos e até mesmo resistência para lidar com o novo, como vimos nas seguintes falas,

É muito importante diversificar os recursos usados para o letramento, pois sabemos que os alunos aprendem de formas diferentes. Existem muitos recursos digitais disponíveis, porém há resistência pela parte de muitos professores em relação ao letramento digital. (Participante 1)

Há um campo muito diverso de possibilidades de atividades para serem desenvolvidas nas salas de aula. A dificuldade maior está no planejamento, visto que exige pesquisa prévia, empenho e tempo, elementos nem sempre presentes no nosso dia-a-dia como professor. Apesar de tudo isso, as práticas se configuram como possíveis e efetivas para interatividade e diálogo com o mundo externo à sala de aula. (Participante 2)

Assim, nota-se que há a noção de que hoje há inúmeras formas de aprender e ensinar, e que é preciso diversificar e compreender cada momento e cada sujeito envolvido, entretanto há resistências por parte dos professores para lidarem com este público, seja por falta de tempo, ou por dificuldade com o novo, ou simplesmente por comodismo.

Ainda é possível perceber que há alguns avanços nos cursos de formação, no entanto há insatisfação em relação às condições de trabalho, o que também contribui para a motivação (ou não) da busca por uma formação continuada reformulada dentro dos parâmetros da atualidade.

Considerações finais

Muitas são as perspectivas que envolvem o processo do trabalho docente, mas há um traço marcante em todas elas, considerar a condição de que aprender só acontece quando a busca pelo conhecimento se torna natural, num processo de compartilhamento, aplicação, construção, colaboração, interação e reelaboração.

Entendemos que é preciso existir um professor em constante formação, reflexivo e pesquisador sem distinção, mas ambos os conceitos se complementando em diversos contextos, num processo contínuo. Percebemos que nesta nova realidade, mudanças precisam acontecer, micro mudanças a partir de micro movimentos, considerando também que a mentalidade e forma de enxergar o mundo deve se abrir para compreender a mentalidade e a visão do outro.

A percepção dos professores, participantes da pesquisa nos mostram a consciência de que professores precisam estar em constante movimento, repensando suas práticas a partir de teorias estudadas, e é claro, buscar inovação nos métodos e metodologias. É importante que os professores desenvolvam reflexões a fim de compreender que nem toda teoria e prática são verdades absolutas, tudo se deve ao contexto em que se está inserido, é essencial o respeito à individualidade de cada sujeito.

Dessa forma, considerar o atual contexto, ou seja, o contexto das múltiplas linguagens, múltiplas culturas e diferentes formas de ler o mundo, é pensar em um perfil de professor reconfigurado e concomitantemente, entender que há a necessidade de transformação e melhoria nos cursos de formação, inicial e continuada. É preciso haver uma ressignificação nas práticas e nos recursos dentro da formação, pois um professor só irá reproduzir ou desenvolver práticas reflexivas e reformuladas se, ao longo de sua formação, foram motivados e envolvidos em práticas de multiletramentos. Atualmente, perceber, compreender, possibilitar, viver e experimentar, são verbos de ação que fazem toda a diferença ao serem considerados no processo de formação de professores, especialmente em fase continuada, ou seja, nos cursos de especialização.

Referências

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer. Vol. 1. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

ROJO, R. H. R., MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Simone Batista. Leitura digital na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco. (org.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP. Ponte Editores, 3 ed. ampliada. 2017, p.133-149.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola editorial, 2014

ZACHI, Vanderlei José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de Língua Inglesa In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco. (org.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP. Ponte Editores, 3 ed. ampliada. 2017, p.63-74

O TEXTO COLABORATIVO VIA WHATSAPP COMO FORMA DE MULTILETRAMENTO E ESTRATÉGIA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUAS

VITOR SAVIO DE ARAÚJO
CARLA CONTI DE FREITAS

Considerar que a escola é em si o espaço formal para o aprendizado de conceitos básicos para o crescimento do indivíduo é o que temos visto em todo o nosso percurso como estudantes e professores. Pensar que os conteúdos são essenciais para que se aprenda e se desenvolva habilidades como a de leitura, interpretação, raciocínio lógico-matemático, dentre outras, já é inerente ao nosso olhar como sociedade e Escola. O que se pode perceber nas escolas é que os professores, ao propor conteúdos, seguindo a matriz curricular ou orientados pelas Secretarias de Educação e também pelos documentos que regem os sistemas educacionais, acreditam já estarem fazendo o necessário quanto à transmissão de informações, possibilitando ao aluno uma formação básica. Contudo, esta perspectiva não atende ao ideal de ensino, apenas ao que nosso sistema educacional propõe. Faz-se necessário, portanto, reflexões a respeito de como esses conteúdos são transmitidos.

As aulas de línguas têm papel fundamental no que se refere à formação do aluno leitor (seja a língua materna ou de línguas estrangeiras), e não apenas esse, mas o que consegue ler e ir além, interpreta, ultrapassando a etapa da simples decodificação, que conforme Martins (2004) é caracterizada como uma leitura “mecânica de signos linguis-

ticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)” (MARTINS, 2004, p. 31). Assim, não basta apenas decodificar o código escrito, é preciso ultrapassar essa barreira e levar os alunos ao processo de letramento. Nesse sentido retomar o conceito de leitura se faz necessário para o entendimento a que se pretende chegar a partir desse capítulo. A leitura

é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros (COSCARELLI, 2016, p. 62).

Dessa maneira, pesam sobre as disciplinas de línguas grande responsabilidade de preparar não apenas o aluno leitor, mas o letrado, para que, ao fazer uso dessa habilidade de compreensão leitora e interpretativa, tenha também êxito nas demais disciplinas ofertadas pela Escola e que, nem sempre, dão sua parcela de contribuição no que se refere à leitura, interpretação e produção textual que aparecem em atividades de outras disciplinas do currículo escolar. Essa construção de sentido se busca por meio do desenvolvimento da leitura, objetivando o desenvolvimento crítico por parte do leitor. As práticas escolares referentes ao ensino de leitura e interpretação também não têm o objetivo de propor novas ações, como se fosse possível inventar uma nova forma de ensinar. Busca-se, na realidade, propor novas formas de se fazer o que já tem sido feito pelos professores, (BARTON; LEE, 2015), porém de um modo mais condizente com a atualidade, mais atraente ao aluno, mais próximo da sua realidade e de como ele percebe e compreende o universo do conhecimento, fazendo com que o uso de tecnologias possibilite uma mudança no futuro do processo de ensino, explorando as diversas habilidades do aluno e integrando-as com os objetivos educacionais.

Nesta perspectiva a interpretação do texto deve ser compreendida como a etapa da compreensão que advém da decodificação, sendo esta essencial à formação do indivíduo letrado. Martins (2004) também pondera que a discussão entre decodificação e compreensão já foi supe-

rada, no que se refere à importância de uma ou outra, mas que ambas são essenciais ao processo de leitura, afirmando que a leitura também não acontece simplesmente durante a aula, mas também está envolvida em todos os processos da vida de cada um

isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também a ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (MARTINS, 2004, p. 33).

Corroborando com esta afirmação, quanto ao sentido que se dá à leitura, Paulo Freire preceitua que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Dessa maneira, parte-se então do entendimento de que a leitura não está restrita apenas à decodificação e que a escola necessita e tem por papel formar o indivíduo letrado que é caracterizado por Soares como “aquele que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (2017, p. 24). Assim, a escola tem a função de formar este indivíduo que tem a percepção e leitura de mundo, parafraseando Paulo Freire, um indivíduo que consegue relacionar o que aprende com os demais conhecimentos já adquiridos e seu conhecimento de mundo. Sobre tal conjuntura, “não podemos desconsiderar o contexto social no qual a leitura acontece, assim como também não podemos deixar de considerara identidade, a história e as experiências do leitor” (COSCARELLI, 2016, p. 68).

Tais questões devem levar-nos à reflexão sobre as práticas de letramento aqui discutidas e também sobre qual postura deve ser adotada pela escola com relação ao seu papel social. Considerar as práticas de letramento em suas atividades diárias é urgente e desenvolver ações para isso não deve partir apenas de um professor específico ou de uma única disciplina. Cabe, também, repensar a respeito do uso de tecnologias, como a que será discutida neste capítulo, não restringindo-se exclusivamente ao *WhatsApp*, nosso objeto, mas com inúmeras outras tecnologias existentes e que são usadas pelos alunos, professores, mas ignoradas pela escola como uma ferramenta para o aprendizado.

O capítulo em questão se propõe então a discutir aspectos que envolvem o letramento digital nas aulas de Línguas, no Ensino Fundamental, visando a participação colaborativa na produção de texto via aplicativo WhatsApp. Se constitui numa proposta de revisão bibliográfica e discussão de uma possibilidade de se trabalhar com a produção colaborativa a partir de grupo de WhatsApp, não tendo sido colocada em prática para efeitos de coleta de dados e comprovação ou não de sua eficácia, o que será realizado em outro momento em pesquisa futura, como parte de realização de Dissertação de Mestrado, em andamento.

Para embasamento teórico a respeito de Letramento Digital são referência Coscarelli e Ribeiro (2017), Ribeiro *et al* (2010) e Moran (2000) que também aborda a temática da produção colaborativa. Com relação aos multiletramentos destacam-se Soares (2017) e Rojo (2012), além de outros autores que discutem as questões dos letramentos digitais em contextos escolares e não escolares.

A experiência digital no mundo dos letramentos

O digital, o tecnológico, o hipertexto e a web 2.0 são realidades presentes no cotidiano de qualquer pessoa. Seria impensável imaginar nossas rotinas sem a influência da tecnologia digital. Do mesmo modo, vivenciar qualquer processo de ensino e aprendizagem sem o uso de tecnologias digitais, pois elas estão presentes em todas as etapas deste processo. Para se pensar numa aula, por exemplo, na metodologia e conteúdo a ser trabalhado, o Professor recorre a meios digitais para fazer suas pesquisas, observar exemplos de sucesso, ver vídeos que o auxiliem em um determinado conteúdo e até ler em plataformas digitais sobre como aplicar alguma atividade. Sendo assim, seria praticamente inviável um profissional da educação que não goste de tecnologia ou pelo menos que não saiba manusear um computador ou qualquer outro dispositivo que utilize a internet.

O uso da internet para fins educacionais não é algo novo. É engano pensar que adotar qualquer ação para introduzir as tecnologias no modo de fazer de cada professor seja uma inovação. Utilizar, na prática, as tecnologias é algo necessário e urgente. Se pensarmos que a geração atual, que está nas séries iniciais do Ensino Fundamental e

Médios são Nativos Digitais¹ não há como imaginar qualquer aula ou metodologia sem incorporar nela recursos que usem tecnologias, pois estes Nativos Digitais “cresceram com a mídia impressa e tiveram de passar – ou migrar – para as novas tecnologias” (BARTON; LEE, 2015, p. 23). Os nossos alunos são hábeis na utilização dessas tecnologias e os Professores devem acompanhar o mesmo ritmo.

É comum ouvir de profissionais da educação que os alunos não saem da internet, que não leem, que não estudam, mas em raros momentos se ouve dizer que é possível usar a internet como instrumento para o desenvolvimento da leitura. O que fazem nossos alunos quando estão nas redes sociais, no WhatsApp? Estão lendo! E essas interações no mundo virtual são formas de letramentos, conforme afirmação a seguir:

os letramentos permanecem centrais, uma vez que grande parte da internet é mediada por atividades letradas: ela é escrita e lida. Frequentemente, as atividades implicam escrita e leitura, ao passo que as formas linguísticas estão mais próximas da chamada linguagem falada (BARTON; LEE, 2015, p. 27).

A partir dessa ideia de que a internet está repleta de práticas letradas, há que se repensar, como referendado antes, neste capítulo, as práticas docentes no sentido de aproveitar as tecnologias em favor do aprendizado. Sobre a inserção das tecnologias neste processo de letramento, “não se pode considerar única e exclusivamente o impacto na educação, mas sua permanência e sua presença nos processos educacionais, repensando todas as relações humanas”, (RIBEIRO, 2017, p. 90). Sobre a atuação docente deve-se compreender que o uso das tecnologias dão um suporte a estudantes que já estão inseridos nesse mundo tecnológico, como exposto por Avelar, Freitas e Lopes (2018) ao destacarem que as potencialidades dos alunos devem ser compreendidas pelo professor, incorporando em suas práticas as tecnologias digitais de informação, além de considerar os letramentos que cada estudante traz consigo, de modo a compreender que todo o

1 O termo Nativos Digitais apareceu nas publicações de Prensky (2001), passando a ser utilizado posteriormente por outros autores ao se referirem às pessoas nascidas já na era da internet.

aprendizado, seja por meio de tecnologias ou não, causará impacto na vida do estudante e no seu percurso de vida.

A dinâmica de cada aula pode ser alterada e reconstruída a cada momento a partir da colaboração dos alunos, pois ao mesmo tempo em que ouvem uma determinada definição ou se deparam com um termo desconhecido, podem recorrer à internet para sanar dúvidas, para formar conceitos; bem como para aprender sobre determinado tema, quando a aula não consegue atender as expectativas de aprendizagem ou até mesmo quando a desatenção impede a efetiva aprendizagem. Possibilitar o acesso à tecnologia então é necessário, pois “já sabemos que a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2017, p. 27).

O acesso à tecnologia em sala de aula se dá de maneira simples com o uso dos smartphones, por exemplo, apesar de que em muitas escolas esses aparelhos são proibidos, por meio de Leis. Exemplo disso pode ser constatado no Estado de Goiás, onde há uma Lei específica que determina em seu Art. 1º que “Fica proibido o uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino” e estabelece que as escolas devem proceder com suas próprias práticas para coibir o uso do aparelho (GOIÁS, Lei nº 16.993/2010).

A respeito da proibição, é necessário repensar se seria, na atualidade, o melhor caminho. Na data da publicação da referida Lei os anseios das escolas e docentes deveria ser outro, distante do que se tem atualmente, não cabendo neste capítulo discutir tais motivos. Contudo, Rojo (2012) alerta que “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27). Para as práticas de Letramento, o uso do celular é o principal meio de acesso à internet para os jovens, possibilitando a eles essa nova forma de aprender e de construir o seu próprio saber. Vale ressaltar que “a máquina é apenas um instrumento”, ideia corroborada por outros autores, quando expõem que “a tecnologia deve ser utilizada como um instrumento no processo ensino-aprendizagem, sendo indispensável que o professor saiba como utilizá-la enquanto recurso” (AVELAR; FREITAS; LOPES, 2018, p. 177).

Deve-se preocupar com a emancipação do sujeito, “favorecendo o desabrochar do seu potencial” (RIBEIRO, 2017, p. 95). Dessa maneira, as práticas docentes devem estar voltadas aos alunos, não à tecnologia. De tecnologia os alunos entendem! Saber o que fazer com ela para gerar o conhecimento é papel do professor. Coscarelli (2017) levanta um questionamento a respeito da falta de preparação para o uso de tecnologias por parte dos cursos de formação de professores nas Universidades em nosso país, mas também afirma que não se devem procurar culpados pela ineficiência no uso das tecnologias. Há que usá-las para ajudar na reversão dos baixos índices de aprendizado de nossos alunos e o consequente desempenho ruim em avaliações da aprendizagem. Acrescenta ainda que essa preparação exige uma “(nova) compreensão da linguagem (...) e isso passa pela perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 9). Moran (2000) também enfatiza a necessidade de que os cursos superiores devem rever suas propostas para que possam desenvolver competências para as novas possibilidades na educação, instigando a aprendizagem do aluno.

Considerar então os Multiletramentos como um conjunto de práticas para objetivos específicos é também entender que o Letramento Digital, aí inserido, vem para dar essa contribuição, por meio de sistemas simbólicos, enquanto tecnologia, estando envolvido em diversos contextos. A partir deles pode-se aprender e construir o aprendizado. Essa ênfase aos novos letramentos e à tecnologia no mundo globalizado foi dada pelo Grupo de Nova Londres, quando seu manifesto

afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (...) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado (ROJO, 2012, p. 12).

A partir de tal concepção e a inclusão da tecnologia nas salas de aula, repensar as práticas, vendo as inúmeras possibilidades de letramentos com o uso de recursos tecnológicos, deve ser inerente às escolas, não mais uma opção para uma aula ou outra. Os currículos escolares devem ser formatados levando em consideração sim os conteúdos de cada etapa, porém repensá-los aproveitando os diversos recursos tecno-

lógicos existentes e considerando os conhecimentos trazidos por cada aluno se faz primordial, considerando-se os alunos atendidos atualmente. Da mesma maneira esses conteúdos devem estimular a criticidade do aluno e levar à quebra de paradigmas e a reconstrução de conceitos, assim “ao ser desafiador, estará cumprindo seu papel de provocar o aluno para uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora” (MORAN, 2000, p. 114).

O digital, por estar presente no cotidiano, desperta a curiosidade e leva ao questionamento. A utilização dessas tecnologias são um meio para esse despertar, pois

no mundo virtual da internet, por exemplo, temos acesso simultâneo a várias comunidades interpretativas, a inúmeras leituras, a infindáveis lentes que interagem com nossas maneiras particulares de ver o mundo, e que o fazem a partir de procedimentos interpretativos diferenciados (JORDÃO, 2007, p. 25).

A partir dessa concepção entende-se que o Letramento Digital é um meio para a ampliação e produção de conhecimentos, pois a partir dele há um despertar para essas inúmeras possibilidades de se ensinar, de aprender e de reconstruir. Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9) “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. A utilização de diversos recursos, seja na tela do celular ou do computador, proporciona esse fazer e aprender. E para isso, há que se ter claro também os propósitos para cada momento de aula, por meio de um direcionamento para a utilização das tecnologias, conforme os propósitos pré-estabelecidos no planejamento de cada aula. Este planejamento deve ser alterado e reconstruído com as intervenções dos alunos, que são o foco do processo de ensino e aprendizagem, considerando sua enorme capacidade de reconstruir e de se posicionar criticamente em cada momento, pois estes alunos “podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto de sala de aula” (BARTON; LEE, 2015, p. 214).

O WhatsApp como ferramenta para a produção de textos colaborativos nas aulas de línguas

É comum nos depararmos em sala de aula com alunos utilizando o aplicativo de mensagens WhatsApp. Em nosso cotidiano, a troca de mensagens, sejam elas de texto, áudio ou por meio de ‘emoticons’ dentro do próprio aplicativo, faz parte de todas as nossas atividades. Apesar de todas as proibições quanto ao uso de celular em sala de aula nossos alunos ainda o utilizam e em boa parte do tempo usam para troca de informações.

A partir dessa constatação, pode-se levantar o questionamento: por que então não aproveitar o WhatsApp nas aulas? Se há o questionamento sobre a pouca quantidade de leitura e de escrita de nossos alunos, por que não aproveitar que há no WhatsApp uma enorme troca de mensagens e incluir tal atividade como parte das aulas? Como já afirmado, nossos alunos leem e leem muito. Há que se ressaltar que nem sempre estão lendo o que é sugerido pelos professores, por exemplo, mas quando estão conectados nas redes sociais e no WhatsApp estão lendo e escrevendo a todo o momento. Para este capítulo, não será considerada a leitura e diversas interpretações que se pode ter dos ‘emoticons’, ao que cabe uma pesquisa específica sobre sua diversidade e usos.

Ao pensar que nossos alunos interagem bastante via WhatsApp, surge a proposta de usar então essa interação para a produção de texto. Para tal, propõe-se a criação de um grupo de WhatsApp específico para a produção de texto colaborativo, tendo como mediador o professor da disciplina que orienta os caminhos para a produção de texto.

A proposta passa então pela discussão, em sala, de um determinado tema e leitura de textos que possam dar embasamento teórico às discussões e a posterior produção de texto no aplicativo, sendo posteriormente compilado para o texto final. Vale ressaltar que o foco é a produção do texto mediado com o uso do aplicativo WhatsApp, assim “não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não na técnica” (COSCARELLI, 2017, p. 94). Ressalta-se ainda que se deve observar, além da técnica em si, em que a tecnologia deve favorecer ao homem. Esta deve ser usada para o seu benefício, atendendo aos anseios do indivíduo. Na proposta de produção de textos colabora-

tivos, deve estar claro para os alunos envolvidos no processo e até mesmo para a escola que o tecnológico é um meio, um material didático, assim como os livros e que servirão como ferramenta para aprendizagem.

A ideia da produção colaborativa se sustenta a partir da necessidade, da possibilidade da construção coletiva do conhecimento e da interação entre alunos e professores enquanto responsáveis por aprender a aprender, bem como aprender a fazer. Já o aluno

precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento (MORAN, 2000, p. 71).

Assim, a participação ativa dos alunos é tão fundamental quanto à mediação do professor na realização da atividade de construção, não sendo o professor o dono do texto nem tampouco qualquer aluno o é. O texto colaborativo pertence ao grupo que o constrói e o reconstrói à medida que é produzido. Já as salas de aula deixam de ser, assim, apenas o ambiente físico, passando para o virtual, local onde há a troca de experiências e com uma dinâmica de aprendizagem remodelada a partir daquilo que já se conhece no cotidiano. E a ideia da colaboração “rompe barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento” (MORAN, 2000, p. 74).

Escrever por um aplicativo de mensagens se diferencia da produção escrita tradicional não apenas pelo meio, mas também pelos vários aspectos que estão envolvidos nesse processo de escrita. O ambiente é diferente, o espaço e o tempo de produção também. O estímulo individual à produção também é outro, haja vista que em sala de aula há que se estimular que os alunos escrevam durante a aula ou em suas residências, por meio dos procedimentos tradicionais de escrita. Já no meio virtual o tempo não é uma barreira, pois na produção colaborativa pode exigir um tempo maior de produção, vez que os integrantes estão interagindo em momentos diversos. Como sugestão, pode-se

também estabelecer um tempo para que uma determinada atividade possa ser feita, o que vem para orientar a criação do texto, não para limitá-lo com um prazo específico de entrega, como ocorre com textos escritos manualmente.

Moran (2000) alerta que a linguagem usada nos meios digitais se difere da linguagem comum, havendo a necessidade do rompimento do conservadorismo por parte de professores. Quanto a isso, há que se observar, na proposta de produção de texto colaborativo, o cuidado para com a língua formal, mas não impedindo que haja manifestações particulares de linguagem de cada indivíduo, pois é característica das redes sociais uma linguagem mais livre, um pouco distanciada da norma culta. Cabe, ainda assim, uma revisão posterior para adequações à linguagem formal após a finalização do texto, o que pode ser feito pelos próprios envolvidos na produção, mediados pelo professor.

Outra questão importante a ser levantada é sobre a autoria do texto. Quem é então o autor? Os autores, na realidade, são todos os envolvidos nesse processo de produção colaborativa. No WhatsApp a interação é imediata. A partir do momento em que se digita e se expõe uma ideia esse texto é reconstruído pelos demais integrantes. Sobre a concepção de autoria, Azzari e Custodio (2013, p. 83) indicam que a autoria é “um desenho de um procedimento de controle do discurso, uma vez que à palavra dele é atribuído determinado valor em dada sociedade”. Tais autores acrescentam ainda que a noção da autoria é mediada pelos processos de produção de tecnologia, pois a interatividade presente nas tecnologias estabelece novos paradigmas quanto à propriedade de um texto.

Sobre a aprendizagem colaborativa, Moran (2000) retoma os conceitos quanto aos quatro pilares da aprendizagem colaborativa de Jaques Delors, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir desses conceitos, são estabelecidas orientações sobre como se dá a aprendizagem colaborativa, observando os caminhos para tal, a convivência, a participação, a produção e a identidade. O autor enfatiza ainda que se devem alinhar estes conceitos tendo a

preocupação de criar problematizações que levem o aluno a acessar os conhecimentos e aplicá-los como se estivesse atuando como profissional. A teoria por si só não dá conta de preparar o aprendiz para aplicá-la. As aptidões, as habilidades e as competências para decodificar as informações e convertê-las numa ação efetiva tomam-se tarefa importante, pois preparam o aluno para se readaptar às situações-problema e estar apto para atuar como profissional (MORAN, 2000, p. 80).

Com isso, construir um texto colaborativo dentro do aplicativo WhatsApp implica na troca de experiências e na extrapolação da teoria e do papel comum de transmissão de conteúdo, cabendo ao professor ser o estimulador da ação para que se produza conhecimento a partir do desenvolvimento das referidas competências. O construir um texto deixa de ser, então, uma tarefa individual, passando a ser uma construção coletiva, na qual todos os integrantes deixam suas impressões e discutem a viabilidade de construção do texto. O estímulo para a produção colaborativa, conforme Moran (2000), surge a partir da compreensão dos objetivos da atividade, entendendo que este processo é reconstruído a cada momento, sentindo-se assim prazer em sua realização.

Proposta de construção do texto colaborativo

O texto colaborativo, conforme se pôde constatar já não é uma prática incomum, pois é utilizado de várias maneiras e com finalidades distintas. A partir da discussão prévia de um determinado assunto, busca-se o envolvimento dos alunos na discussão desse tema. Não se devem ignorar os temas relativos ao cotidiano dos alunos, vez que para que possam contextualizar, devem ter conhecimento e assim darem suas impressões a partir da realidade na qual vivem, assim “cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva.” (MORAN, 2000, p. 105) e “isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2006, p. 28).

Quanto à produção de texto, não se pode considerar que os gêneros textuais escolhidos fogem ao convencional, uma vez que serão escritos a partir do conhecimento obtido nas aulas sobre as características de cada um, sendo orientados pelo professor regente. O meio para a produção textual, para Barbosa (2016), é concomitante com a escrita tradicional, pois o escritor escolhe os recursos para a produção de texto, observando as respectivas características. Já no ambiente virtual o escritor tem recursos a mais para colocar em prática suas impressões na criação do texto.

A escolha do WhatsApp se dá a partir da observação de que é um aplicativo usado constantemente por estes estudantes, seja na escola ou em outro ambiente.

O WhatsApp é um software de comunicação e, enquanto suporte de textos, é lugar onde os gêneros são colocados para circular e que exerce influência sobre esses gêneros. Pode-se observar que as mensagens são apresentadas na formatação e delimitação do aplicativo, embora não as determine (BARBOSA, 2016, p. 30).

Com a escolha do tema e sua discussão prévia, discute-se, então, a proposta para a construção do texto. A ideia inicial é que os próprios estudantes possam decidir que tipo de texto irão produzir, contudo para que não se percam, o Professor dá orientações para sua realização, seguindo as propostas da matriz curricular e os conteúdos aplicados em sala. Moran (2000) destaca ser importante que se siga um roteiro de orientação para que os alunos compreendam o sentido do trabalho, considerando as etapas de produção textual, bem como as finalidades do projeto e vê também essa proposta de iniciação de escrita como uma etapa importante para formar o indivíduo leitor e que também produza seus próprios textos futuramente.

O aluno deve navegar, criar, contextualizar, mas deverá ter objetividade para discernir o que é relevante ou não das informações levantadas. Talvez esta seja a fase mais importante para iniciá-lo como profissional e instrumentalizá-lo para uma educação continuada (MORAN, 2000, p. 120).

Com as discussões em andamento, cabe ao professor ser o moderador do grupo, estimulando discussões e, se houver algum tipo de dificuldade, iniciar um determinado parágrafo, indicar caminhos a serem trilhados e contribuir na elaboração das ideias, mas deixando a cargo dos alunos o andamento e desfecho do texto.

As impressões de cada integrante do grupo são importantes, mesmo quando as manifestações se dão por meio de “*emoticons*” que carregam em si significados e não podem ser ignorados, apesar de não serem, como já explicitado, o foco da análise deste capítulo, ainda assim é importante salientar a respeito das possíveis interações com o texto, por meio deles, pois

nas conversas realizadas a partir desse aplicativo, todos esses recursos tornam-se multimodais e são amplamente utilizados pelos sujeitos na construção de sentidos, visto que não é possível observar os gestos ou as expressões faciais dos usuários, o ambiente da interação, entre outros variados recursos que assessoram na assimilação da mensagem (BARBOSA, 2016, p. 30).

Porém, para efeitos de produção do texto, orienta-se que os colaboradores possam ser claros quanto às suas expressões para que se construa um texto que faça sentido. Essa contribuição encontra respaldo nos letramentos digitais “como práticas sociais nas quais atores operam ou agem em um *ethos* colaborativo e participativo na construção de significados” (MOITA LOPES, 2010, p. 398). Já o desfecho do texto e sua integração em um texto final podem ser feitos pelo Professor, ainda que o ideal seja que os próprios integrantes do grupo escolham quem irá juntar as ideias para a redação final e sua revisão, conforme a proposta inicial.

Após a junção das partes do texto para um desfecho, por algum integrante do grupo, que fará a transcrição para um formato final em documento do Word ou outro editor de texto, procede-se com a leitura e correções ortográficas ou que se façam necessárias, adaptando à norma culta vigente conforme proposta inicial discutida com o grupo de alunos, mas sem reescrever o texto, deixando claras as marcas características de quem o produziu. A apresentação do texto ao grupo pode ser

feita dentro do próprio WhatsApp, copiando e colando-o no grupo já no seu formato final.

Dessa maneira, propor a construção de textos colaborativos é uma forma de possibilitar que os alunos, em conjunto, consigam alinhar ideias e construir juntos um texto final que corresponda às suas pesquisas e perspectivas. Unir a tecnologia a esta proposta possibilita uma nova visão, para a escola, do uso de recursos digitais para o aprendizado, pois como tais recursos já estão disponíveis e ao alcance de todos, se constituem em excelente ferramenta para melhora do ensino.

Considerações finais

O uso das tecnologias diversas na escola deve ser algo comum e não uma exceção. A proibição com relação ao uso do telefone celular deve ser repensada, pois o smartphone como meio para o acesso à internet e ferramenta de comunicação pode ser aproveitado como um aliado no processo de ensino. Como os estudantes o utilizam para finalidades diversas, a escola também deve ter um novo olhar para as diversas possibilidades de uso para o ensino.

O Letramento digital proporciona ao Professor e aos alunos uma nova possibilidade de interação entre as mídias e o ato de aprender. Sair do tradicional e poder aprender com imagens, com as interações virtuais, com vídeos e demais recursos semióticos é uma proposta que transcende as barreiras da sala de aula e pode tornar o indivíduo um ser mais consciente de suas ações.

Como se trata de uma proposta de uso do aplicativo WhatsApp, este capítulo não tem a pretensão de avaliar resultados ou de discutir eventuais falhas no processo de construção colaborativa do texto, mas sim de apresentar uma proposta para as aulas de línguas, uma alternativa para o uso da tecnologia atual e de acesso aos estudantes, objetivando um novo olhar e novas práticas no ensino de línguas.

Salienta-se a importância da valorização da capacidade de produção individual dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios. Acreditar que nossos alunos escrevem e têm habilidades para a produção textual é o primeiro caminho para o êxito. Aceitar também a exis-

tência de novas possibilidades, como o uso das tecnologias, é uma opção a mais para adentrar no universo da juventude, mostrando que é possível utilizar-se dessas tecnologias, como o Smartphone para se aprender, para construir conhecimento.

Nesse universo digital, o letramento, por sua vez, não é algo isolado. A partir das primeiras concepções de letramento assinaladas por Soares (2017) a educação passa por um processo de transformação que deve considerar o aluno não apenas como o aprendiz, mas como um agente transformador, pois interage com o saber e o constrói. Ao opinar, ao posicionar-se, o aluno também está envolvido nesse processo de construção do conhecimento. Antes mesmo de adentrar à escola já está envolvido em diversos contextos de letramento, seja por meio da TV, das Artes, das Brincadeiras de Criança, do manuseio e interação com Smartphone e Tablets, dentre outros. Assim, ao vir para a escola os conceitos digitais já estão impregnados nos alunos e não devem ser deixados de lado, ignorados como vem sendo feito, inclusive de forma institucional por meio de leis que limitam o uso de tecnologias, o que de certa forma é uma incoerência, vez que se fala muito em investimentos em tecnologias nas escolas, como a proposta de aplicação das provas do ENEM a partir de 2020 de forma totalmente digitalizada².

Cabe então, a nós educadores, às famílias, aos envolvidos nos processos de estruturação da educação em nosso país, em todas as esferas do poder, pensar em meios para que haja uma ampliação das possibilidades de aprendizado, tornando o ensino, não apenas e exclusivamente de línguas, mas de outras áreas também, algo que possa, como exposto neste capítulo, transcender à etapa da simples alfabetização, mas levar o aluno a outro patamar, o da análise crítica, do posicionamento efetivo diante de realidades distintas, sabendo utilizar-se das tecnologias a seu favor e em favor do conhecimento.

2 ConformenotíciaveiculadapeloMECnosveículosdecomunicação:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/enem-tera-aplicacao-digital-em-2020-em-fase-piloto>

Referências

- AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de; LOPES, Cristiane Rosa. *As tecnologias de informação e comunicação e a formação de professores de língua inglesa*. REVELLI v.10 n.3. Setembro/2018. p. 174-184. ISSN 1984-6576. Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais.
- AZZARI, Eliane Fernandes. CUSTODIO, Melina Aparecida. *Fanfics, google docs... a produção textual colaborativa*. In: Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. Adolfo Tanzi Neto... et al. Roxane Rojo (org.). 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.
- BARBOSA, Eline Araújo dos Santos. *Linguagem e Interação no WhatsApp*. Porto Velho, Rondônia, 2016. 94f.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília-DF, 2006. 239 p. (volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 22/06/2019.
- COSCARELLI, Carla Viana (org). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed; 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
- GOIÁS. *Lei nº 16.993, de 10 de maio de 2010*. Goiânia, GO. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino. Disponível em http://www.gabinetcivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=9505. Acesso em 07.07.2019.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. *As Lentes do Discurso: Letramento e Criticidade No Mundo Digital*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007. UFPR.
- KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. *Pedagogia dos Multiletramentos: Alunos conectados? Novas Escolas + Novos professores*. In: Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Dorotea Frank Kersch, Carla Viana Coscarelli, Josiane BrunettiCani (orgs.). Campinas,SP: Pontes Editores, 2016. (p. 7-14).

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 74).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 393-417, Jul./Dez. 2010.

MORAN, José Manuel; Massetto, Marcos T. Behens, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Papyrus Educação).

RIBEIRO, Ana Elisa; VILELA, Ana Maria Nápoles; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; SILVA, Rogério Barbosa da. (Orgs.) *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ROJO, Roxane; *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TECHTUDO. Taysa Coelho. *O que é fanfic? Veja onde encontrar na web livros escritos por fãs*. 20/11/2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/11/o-que-e-fanfic-veja-onde-encontrar-na-web-livros-escritos-por-fas.gh.html>. Acessado em 03.07.2019.

PROBLEMATIZANDO CORPOS NUS EM ARTE POR MEIO DA LINGUAGEM

SUELI PAIVA DOS SANTOS
HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA

O corpo constitui-se como materialidade discursiva de sentido à medida que nele habita um sujeito social e relacional em existência circunscrito na história. No caso do Brasil, a condição de país ocidental, colonizado e de racionalidade moderna ampliou o escopo de significação perseguido pelo corpo, de modo que a nudez ainda hoje se apresenta sob ordens discursivas exclusivistas, hegemônicas e atravessadas por relações de saber-poder.

Para Foucault (2017), é possível perceber que a interdição do corpo nu faz parte de uma coerção social considerada estrategicamente necessária, inscrita em ordens históricas e ideológicas por parte daqueles que detêm o poder. Para além dessa normalização¹, a ação problematizadora dos discursos instalados, no entanto, é uma condição necessária para re/significação do comportamento corporal que foge à regra e se constitui como estranho, diferente e imoral. Assim sendo, buscamos discutir, neste artigo, o porquê de a nudez enquanto prática discursiva

1 Compreendemos por normalização social (EWALD, 1993) os atributos que classificam, distribuem, hierarquizam, controlam, categorizam e/ou comparam pessoas de acordo com suas vicissitudes, não considerando, portanto, as diferenças e as particularidades exclusivas de cada uma delas. Para o autor, a normalização é um mecanismo sutil de controle, que se vincula ao saber e ao poder produzidos nas relações sociais.

ser frequentemente negada em contextos educacionais, tanto por crianças quanto por adultos, numa sociedade consideravelmente marcada pelo ranço eurocêntrico moderno-colonial.

Nas próximas seções, apresentamos a metodologia da pesquisa, em seguida argumentamos sobre práticas discursivas atribuídas ao corpo nu no contexto educacional, indicando a repressão às práticas sociais em torno da nudez, a partir das relações de saber e de poder simbólico. Problematizamos a nudez em arte a partir de reflexões que envolvem uma educação linguística crítica.

Aspectos metodológicos

O material empírico que informa este artigo se constitui de três acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 1994), por intermédio dos quais exploramos o funcionamento discursivo do imagético (COURTINE, 2011). São eles: 1) a exposição artística da nudez em um livro didático indicado para o 7º ano do ensino fundamental (SFB 7º, 2017), no qual está impressa uma escultura de *Davi*, feita por Michelangelo, e a repercussão dessa imagem no contexto discursivo-pedagógico de produção e circulação; 2) a nudez apresentada em uma performance artística ocorrida no Museu de Arte Moderna de São Paulo; e, por fim, 3) duas imagens retiradas de uma publicação *online* sobre a Exposição *Queer*, idealizada pelo Santander, interdidas no ano de 2017.

Alguns significados atribuídos ao corpo nu no contexto educacional brasileiro

Para problematizarmos as condições que materializam e determinam os enunciados-acontecimento inerentes ao corpo nu no contexto educacional brasileiro, prestamos atenção às categorias sexo, sexualidade e gênero, as quais historicizam o corpo ao fabricarem ordens discursivas específicas de racionalidade moderna e eurocêntrica. Há uma determinação social, histórica, temporal e espacial de Brasil, em que os enunciados sobre a nudez clivam os corpos dos sujeitos a partir das referidas categorias. Dessa forma, o corpo se constitui analiticamente sob esforços arqueogênicos (FOUCAULT, 2008, 2017).

Perspectivas sociais que visam ao gerenciamento das práticas da nudez, bem como das práticas sexuais, perpassam formas de poder simbólico e de repressão historicamente localizadas. Para Foucault (2017, p. 274), “o poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe”. Sendo assim, é possível considerar a repressão à nudez, envolvendo exposição de genitálias, entre outras condutas, como formas de poder que simbolizam a organização dos sistemas de dominação sob uma longa trajetória de práticas. De acordo com o filósofo, “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT 2017, p. 367). Ou seja, há um propósito a partir do qual esse poder se organiza e um fim que justifica seus meios em relação ao corpo:

as relações de poder têm alcance imediato sobre ele [o corpo]; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica (FOUCAULT, 2015, p. 25)

Ao mesmo tempo em que o corpo é histórico, cultural e produz valores, ele denota saber. Para isso, hábitos culturais são organizados de modo a situar pessoas sob um jeito de usar o corpo no mundo. Tempo e espaço se responsabilizam por arquitetar efeitos de verdade erigidos pelos saberes. Uma dessas vontades de verdade, segundo Foucault (2008), durante a Idade Média, foi a desvalorização do corpo sexuado, considerado como desejo da carne, portanto, como pecado. A partir dessa época, o pensamento ocidental sobre o corpo tornou-se sagrado e influenciado por valores morais, com forte atuação da igreja nas formas de se vestir e de se relacionar interpessoalmente.

Com a sujeição de fiéis ao saber detido pela igreja, enquanto verdade legitimada, as práticas sexuais, o corpo e a própria nudez passaram a ser controladas. A repressão à mostra do aparelho genital e as condutas sexuais envolvendo sexualidade e gênero são provenientes desse ranço, que separa mente de corpo e, por vezes, permite a negligência social sobre esses e outros diversos dispositivos de biopoder existentes, os quais, sem inteligibilidade, almejam a conformação, a coerção e o gerenciamento de comportamento para os corpos.

A disciplinarização do corpo é histórica (FOUCAULT, 2015). Herdamos, por ordens discursivas, o cerceamento de desejos carnis aflorados, especialmente quando corpos não poderiam ser expostos à nudez ou a cenas de sexo, configurando-se como ato profano. Esse poder simbólico (BORDIEU, 1989), ainda atual, é fortemente (re)construído na cognição das pessoas desde a infância, por familiares e responsáveis, inculcados por seus antepassados.

Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que, entre o sexo e o poder, a relação não é de repressão corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda uma economia, a todos os ‘interesses’ discursivos que a sustentam (FOUCAULT, 1988, p. 13-14).

Segundo Foucault (1999), o corpo é regulado sob perspectiva de poder disciplinar (homem-corpo) e de biopoder (homem-espécie). Para servir ao sistema, mecanismos discursivos de normalização são instalados para o corpo se tornar submisso e produtivo. Essas vontades de verdade, uma vez instituídas, organizam modos de ser, saber e de poder. Nas palavras de Foucault (2015, p. 25), “o corpo está diretamente mergulhado num campo político”.

A despeito de o corpo humano sexuado se constituir como mera representação de algo que todas as pessoas possuem, ainda hoje se mantém descartado em sentido nas relações educacionais, circunstância que colabora a hipótese de que nenhum corpo está imune às relações de saber-poder historicamente instituídas. Dessa maneira, falar de/sobre sexo que exceda ao ato de procriação dentro do matrimônio, por exemplo, ainda se mantém como tabu à sociedade brasileira. Numa formação histórico-social cristã, aliás, fazer analogias ou falar de sexo é assumir o risco de ser considerado depravado. Não há espaços para a compreensão biológica de que tal ato diz respeito a uma necessidade instintivamente humana. Dessa perspectiva, ao menos, sabemos que a exposição ao corpo nu provoca desejo – em termos de instinto – nas pessoas.

Diante disso, a luta pela negação do próprio corpo torna-se algo natural e moral, a fim de se evitar o pecado carnal. O fato é que não se olhar no espelho e rejeitar a própria nudez acaba se tornando comum às

peças, como sinônimo de prática moral. Ou seja, elas não se percebem estando cerceadas por um poder simbólico, o qual, por sua vez, busca nada menos que a normalização social e o controle da população por meio das proibições em torno do corpo descoberto, entre outras questões políticas e ideológicas envolvidas.

Contudo, as práticas sociais seguem mudando e não sabemos para onde iremos com a noção de corpo no ocidente. Com o Renascimento, a abordagem de separação entre corpo e mente continua a ser racionalizada e, não obstante, uma suposta libertação do corpo sexualizado em relação ao construído pela igreja é acenada. Circunstâncias históricas ocorridas no século XX, tais como a revolução industrial e os ideais positivistas, caminham na direção de emblemas para o corpo; se novos ou retrógrados ainda não sabemos. A questão é que, hoje, a noção de corpo abriga símbolo de desejo de consumo das mais diferentes camadas sociais. Com o advento das novas tecnologias, esse corpo – incluindo o nu – vem materializando significados sob padrões semióticos de perfeição física exigidos quando do *marketing* de produtos e do estilo de vida.

Problematizando a nudez em arte: caminhos para uma educação linguística crítica

Os discursos sobre o que um corpo nu pode reivindicar, nesse emblema religioso, continuam, ainda hoje, a emergir por meio de atos políticos com vistas à conservação dos dogmas. Há um incentivo ideológico, retrógrado e marcadamente político nesse sentido. Contudo, a verdade depende dos pressupostos históricos em que se constitui. Os investimentos sociais que buscam promover tanto a estabilização quanto a desestabilização da normalização ocorrem em diversas instâncias sociais, tais como família, escola, teatro, festas, museus etc. e, primordialmente: são exclusivamente realizados pelo discurso imbuído a outros processos.

Sabemos da existência de regimes históricos de produção de verdades por intermédio do discurso, o qual, por sua vez, atrelado às relações de poder, coopera para o estabelecimento de microrrelações de dominação. Na esfera educacional, há tentativas de controle de estabili-

zação e uniformização discursiva sobre o corpo, muito embora as práticas de subjetivação nem sempre sejam controláveis. Da mesma maneira que há o cerceamento sobre os corpos de alguns sujeitos, há por outro lado ordens discursivas apropriadas por pessoas que lutam por igualdade social em se tratando do corpo, do gênero etc., já que no corpo se inscreve a história e, além disso, as pessoas continuam a reivindicar o reconhecimento social do corpo nas diversas relações.

Foram selecionados para este artigo três acontecimentos discursivos em que, no caso, a transgressão à normalização nos foi percebida. Apoiamos em Foucault (2017) para considerarmos que o discurso promove sistemas de enunciabilidade, entre vários aspectos, no nu corporal, vigoradas em práticas sociais balizadas por relações de poder e saber historicamente localizadas no contexto brasileiro. Essas questões ainda se mostram cheias de tabu, porque pedagogicamente não se busca discuti-las, explicitá-las. Opta-se apenas por negá-las ou regulá-las, utilizando-se de princípios discursivos bastante produtivos: o silenciamento e/ou a repetição (reforço) das nomeações, das classificações etc.

A falta de reflexão/ação sobre o tema e a suposta neutralidade do ato pedagógico escolar sobre questões tão complexas, no entanto, continuam a corroborar segregações e opressões, a afirmar generalizações e a regular o corpo e a nudez em contextos de representação artística em âmbito escolar e social. Para interpretar um corpo não ajustado em sociedade, geralmente não se busca uma reflexão mais apurada acerca do contexto de produção em que precisa ser levado em conta na hora da interpretação; há apenas efeitos de sentido consensuais e conservadores que decretam sutilmente homogeneizações e padronizações, delegando lugares sociais e culturais para o que dizem ser de pertencimento do corpo e do corpo nu como prática social.

O primeiro fato que buscamos interpretar ocorreu no contexto em que a autora deste texto se constituía como professora de língua portuguesa. Mais precisamente, veio à tona com a reação de um de seus estudantes ao negar o corpo nu masculino proposto por uma famosa escultura contida no livro. O recurso didático é organizado por Farias Brito e indicado ao sétimo ano do ensino fundamental no primeiro bimestre do ano de 2018. A imagem captada encontra-se na parte espe-

cífica da disciplina de Múltiplas Linguagens, na página 155. Ao tratar o realismo por meio das artes, o livro apresenta a escultura de *Davi* (1501-1504), feita em mármore pelo grande artista Michelangelo Buonarroti. Ela possui, originalmente, mais de cinco metros de altura e representa o herói bíblico que venceu o gigante Golias:

Imagem 1 – *Davi* (1501-1504), de Michelangelo Buonarroti



Fonte: Livro Organização Farias Brito 7º ano 1º bimestre/ Múltiplas Linguagens/ Livro do professor

A imagem da escultura renascentista é comum em livros didáticos de disciplinas de linguagens: Arte, História, Língua Portuguesa. O que chamou a atenção no contexto de ensino da professora e fez com que o clima de aula fosse movimentado consistiu no fato de que alguns alunos, com faixa etária entre 11 e 12 anos, que estudam no sétimo ano do ensino fundamental, demonstraram resistência à representação do corpo nu no livro didático, mesmo em se tratando de uma escultura artística importante para a história da arte renascentista. Os olhares e as risadas ao se depararem com o corpo nu exposto como conteúdo do

livro didático, em meio às interações em sala de aula, surgiam como uma espécie de semiose cujo significado deveria ser abortado.

Essas interpelações nos compelem à reflexão sobre a negação da exposição, ainda que artística, da genitália que compõe nossos corpos e é natural a todas as pessoas quando se observam nuas e observam a outros corpos nus. Nesse caso, está em evidência a negação da própria condição de quem tem posse de um órgão genital em se apresentar humana, social e biologicamente sexuado. O impedimento surge como intenção de buscar reprimir supostos prazeres carnais oriundos de desejos “secretos”. Um exemplo explícito dessa repressão se dá por intermédio da imagem a seguir, na qual um dos alunos da turma cobre o órgão sexual da escultura de *Davi* em seu livro didático com caneta esferográfica de tinta azul, desenhando uma cueca para a escultura:

Imagem 2 – *Davi* (1501-1504), de Michelangelo Buonarroti



Fonte: Livro Organização Farias Brito 7º ano 1º bimestre/ Múltiplas Linguagens / Livro cedido pelo aluno

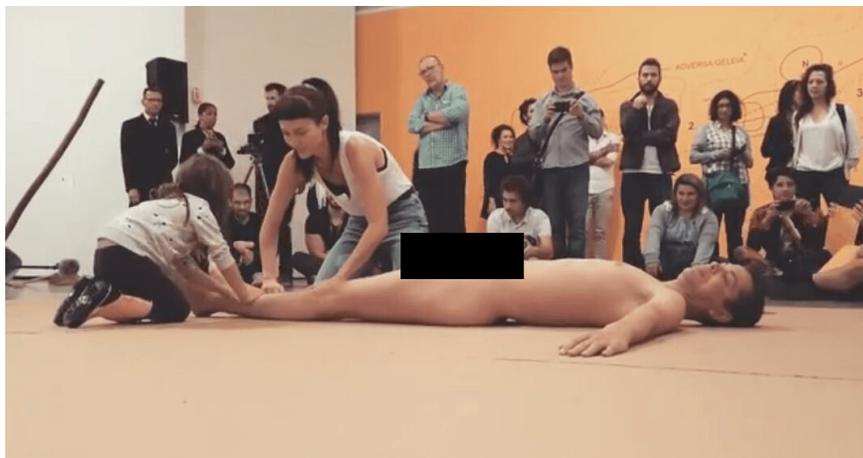
No caso do aluno, é possível inferir seu posicionamento identitário a formar relações de sentido que se vinculam a práticas sociais comuns ocorridas em contextos escolares: neutralizar ou sacralizar o corpo ao cobrir a genitália masculina com uma vestimenta. Faz parte, ainda, dentro de uma constelação de significados entre texto/discurso e prática social, observar que a criação autoral do intertexto é uma materialidade discursivo imagética produzida por um adolescente do sexo masculino, fato que estampa, na perspectiva de gênero, uma possível condição machista cogitada pelo aluno.

Acerca das repressões dos desejos contidos, Foucault (1988) em *História da Sexualidade*, volume I: a vontade da verdade, expressa a necessidade individual de que o sexo biológico não seja reconhecido publicamente sob risco de anormalidade:

No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Verifica-se, portanto, a necessidade de esconder, sob alegação de práticas sexuais, os corpos nus estampando o aparelho sexual. Julgamentos sociais parecidos ocorreram também em outros dois momentos culturais de exposição do corpo nu, ambos realizados em Museus no ano de 2017. A performance do nu realizada pelo artista Wagner Swartz, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, provocou reações contrárias à exposição da performance, da forma como aconteceu, pelo fato de uma criança, acompanhada pelos pais, ter tocado no artista nu durante a performance. O museu afirmou, em nota oficial, que não havia conteúdo erótico ou erotizante no trabalho e que se tratava de uma leitura interpretativa da obra *Bicho*, de Lygia Clark. No entanto, o artista foi perseguido nas redes sociais, acusado de pedofilia. Segue a imagem da performance citada retirada da internet:

Imagem 3 – Leitura interpretativa da obra Bicho, de Lygia Clark



Fonte: Lunetas (SETEMBRO – 2017)

Discutir tais eventos neste artigo se traduz na forma ousada de entendermos que o corpo nu em contexto pedagógico e artístico precisa assumir sentidos outros que não apenas aqueles presentes em nossas práticas sociais sacralizadas, constantemente reforçadas pelo papel de vergonha de estampa. Seria necessária uma compreensão social de que, na cena enunciativa ocorrida no Museu, se trata de um contexto de arte. Assim toda a noção estética vigente também deveria se manter acesa em termos de sentidos produzidos para o contexto a que se aplica. Em outras palavras, ao invés de disciplinarizado (FOUCAULT, 2015), o corpo nu artístico precisa de interpretações conotativas e não de uma penalidade denotada por uma convenção social moralizante sob juízo religioso, condição típica e historicamente brasileira. Os contextos precisam ser bem avaliados para uma plausibilidade de produção dos sentidos ora conferidos pelo corpo sexuado exposto, marcado pela desestabilização de saberes integrados à ordem.

Se a formação discursiva educacional brasileira em torno desse exercício representa desordem social, existem movimentos políticos contrários por parte daqueles que se sentem autônomos, resistentes à submissão do corpo, para criticamente discordar do controle, o qual, por sua vez, é imposto algumas vezes dentro de um certo falso moralismo.

Em nota do *site Lunetas*, é explicada a maneira como aconteceu a performance e qual o objetivo da apresentação que envolvia a nudez e o toque:

Trata-se de uma arte performática em que o artista se apresenta nu, deitado em um tablado de madeira. A apresentação é inspirada na obra “Bichos”, da consagrada artista plástica brasileira Lygia Clark, em que esculturas de alumínio podem ser manipuladas pelo público, e parte da interatividade proposta para brincar com a noção de articulação e desarticulação de um corpo (LUNETAS, 2017).

A reação dos internautas foi imediata e as acusações foram severas em relação aos conteúdos eróticos que, segundo as acusações, incitavam a pedofilia. Esse distúrbio especificamente, segundo o próprio *site Lunetas*, “trata-se de uma doença, um desvio de sexualidade, que leva um indivíduo adulto a se sentir sexualmente atraído por crianças e adolescentes de forma compulsiva e obsessiva, podendo levar ao abuso sexual”. Esse conceito nada tem a ver com a prática social desenvolvida no museu, um espaço público cultural que informava sobre o conteúdo da performance, em que havia um número considerável de público, além de a criança estar acompanhada por seus responsáveis, ou seja, envolvida de todo um contexto manifestando arte.

Em dias atuais, a ideia de arte, cumpre destacarmos, anda meio difusa, especialmente para pessoas sem devidos acessos e sob uma cloaca ideológica. Com efeito, a reação comum das pessoas nos permite reflexão sobre a negação da nudez e do corpo sexuado em uma representação de repressão social que faz com que as pessoas ajam de forma inconsequente e prejudiquem outras, em defesa do discurso da moral e dos bons consumos pautados em ideologias cristãs e exclusivistas. Foucault (1984), acerca das experiências que envolvem a sexualidade em *História da Sexualidade*, v. II, afirma que,

um dos traços característicos da experiência da “carne”, e posteriormente a da sexualidade, será a de que o sujeito é levado nessas experiências a desconfiar frequentemente, e a reconhecer de longe, as manifestações de um poder surdo, ágil e temível, que é tanto mais necessário decifrar, quanto é capaz de se emboscar sob outras formas que não a dos atos sexuais (FOUCAULT, 1984, p.40)

Novamente o poder simbólico e as práticas vigentes no Brasil são reconhecidas por meio da exposição da nudez do artista, carregadas da repressão contra os desejos da carne, os quais, por sua vez, provocam atitudes de desconfiança e de negação do corpo como objeto de desejo do ato sexual em si. É fato que ambientes institucionais investem política e ideologicamente em diferentes tipos de discurso. Contudo, é necessária problematização sobre essas práticas localizadas em contextos, as quais, vez ou outra, aparecem nos textos e discursos de sala de aula e, não raro, nas redes sociais.

Queremos, com isso, chamar a atenção para o fato de que os corpos existem, são diversos e se apresentam nus em determinados contextos. Por isso, é preciso visão ampliada sobre o quanto nossas práticas podem ser excludentes, se negligenciado o contexto de sua produção. A nudez é uma forma de sentido que não pode ser desprezada, porque está, ainda que clandestinamente, produzida em todos as esferas sociais. Podemos, explicitamente, em coletivos, negá-la, mas ela nos compõe como materialidade discursiva constituidora de sentidos em nossas vidas particulares, em nossas telas tecnológicas e, em muitos casos, sem nenhuma reflexão prévia, sem uma educação crítica específica. Considerando a relatividade das práticas discursivas religiosas, podemos entender que são necessários repertórios de sentidos outros para uma sociedade mais plural, tecnológica e globalizada, de modo que exemplos novos sobre o corpo não excluam outros, mas agreguem em sentidos com vistas à ética social.

Para encerrar a demonstração de repressão e negação da nudez dos corpos, serão analisadas também duas imagens da Exposição *Queermuseu*, interditadas em 2017, que incitam, segundo os protestos dos manifestantes do Movimento Brasil Livre, a pedofilia (imagem 4), a zoofilia e a homossexualidade (imagem 5). Vale lembrar que a zoofilia se caracteriza pela relação sexual entre humanos e animais e a homossexualidade é caracterizada pela relação sexual entre pessoas do mesmo sexo. A exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte brasileira* ficou em cartaz durante menos de um mês no Santander Cultural, em Porto Alegre, e o cancelamento da exposição ocorreu antes do esperado devido às manifestações ideológicas do movimento nas ruas e na internet. Seguem as duas obras de arte selecionadas:

Imagem 4 – “Travesti da lambada e Deusa das águas”, de Bia Leite



Fonte: Heloisa Mendonça – El País (SETEMBRO-2017)

Imagem 5 – “Cena de Interior II”, da artista Adriana Varejão



Cena de Interior II (Adriana Varejão, 1994): Segundo o catálogo da mostra Queermuseum, a peça apresenta um drama erótico e sua “intensidade histórica, conceitual e estética é exemplar da força da imagem que é possível encontrar nessa exposição”.

Fonte: Heloisa Mendonça – El País (SETEMBRO – 2017)

Há possibilidades de que a intenção dos idealizadores da Exposição *Queermuseu* tenha sido o de “operar pela desestabilização daquilo que é tido como normal na sociedade” conforme preconiza Borba (2015, p. 98). Sendo assim, a negação da existência do sexo com crianças (pedofilia) e a negação do sexo entre humanos e animais (zoofilia) provoca uma reflexão sobre como os indivíduos negam corpos com o intuito de manter a ordem social, isto é, a normalização da sociedade, novamente sem consideração a contextos em que aparecem essas imagens, sem consideração às possibilidades éticas e estéticas envolvendo arte. Acerca dessas interdições, Foucault (1988) afirma que

Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central, destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática, numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p. 17).

Se entregar aos prazeres da carne, como já dizia Foucault (1988), significa pagar o preço das sanções e esse preço é alto demais para que a hipocrisia seja derrubada e as pessoas aceitem a nudez como algo natural, de conhecimento do próprio corpo e aí, sim, sejam conscientes das decisões e das escolhas que fizerem. É necessário ultrapassar a situação discursiva do silenciamento e da não exposição semiótica da nudez generalizada para todos os contextos. A desconstrução de dogmas socialmente constituídos pelo poder simbólico, no entanto, é trabalhosa e exigiria das pessoas uma mudança de postura em relação ao estigma social de manutenção exclusivista do corpo destituído do sexo, portanto, assexuado; exigiria uma vontade de saber que, ainda hoje, é coibida em relação a alguns temas.

O fato é que somos atravessados por uma carga histórica acerca do corpo sob uma ordem discursiva conferida por paradigmas sociais e modos de subjetivação formados por projeções modeladoras de comportamento, de condutas e de visões de mundo que agem como memória social em nossa cultura. O corpo nu, em contexto ocidental, persegue a malícia dos sujeitos em relação a si mesmos e em relação ao que pensam sobre os outros dentro de uma coletividade. Desse modo, frente à mídia-

tização pejorativa da nudez, às frentes moralistas educacionais sem uma apreciação crítica sobre o tema, à banalização e à distorção social dos propósitos do uso do corpo em diferentes contextos e à falta de discernimento intelectual sobre o nu, uma educação linguística crítica precisa ganhar volume no contexto educacional, a fim de não se reduzir genericamente o corpo nu a contornos pejorativos.

Considerações finais

O poder simbólico faz parte da construção da sociedade e daquilo que ela acredita e perpetua. Nota-se que há uma ilusão de que não expor nudez, por denotar inferência escandalosa às práticas sexuais, seja a solução para a organização da sociedade. Foucault (1988, p. 17) diz que “é uma ilusão fazer dessa interdição um elemento fundamental” quando se relaciona à repressão do sexo e da imagem representativa do sexo, que é a nudez do corpo humano. Contudo, educar é expandir pensamentos, inclusive elencando assuntos que assumam uma abordagem docente para além das gavetas disciplinares, porque linguagem é a forma de produzirmos significados em vida social, e corpo é performance.

Por que se falou da sexualidade, e o que se disse? Quais os efeitos de poder induzidos pelo que se dizia? Quais as relações entre esses discursos, esses efeitos de poder e os prazeres nos quais se investiam? Que saber se formava a partir daí? Em suma trata-se de determinar, em seu funcionamento e nas suas razões de ser, o regime de poder – saber – prazer que sustenta entre nós o discurso sobre a sexualidade humana (FOUCAULT, 1988, p. 16).

Ao discutir os efeitos da repressão sexual e o porquê de ela ocorrer, as pessoas podem aprender a re/conhecer as diversas possibilidades para o corpo nu. A vontade de verdade está instaurada nos tempos modernos e é por isso que, antes de reprimir ou negar, é preciso conhecer e diagnosticar a origem e a história ideológica das promoções sociais inerentes ao corpo e dos efeitos que determinadas interdições podem vir a provocar.

As limitações impostas coercitivamente aos atores sociais sob vias de proteção podem também ser consideradas como regulação. É preciso que as pessoas percebam que não é por meio da negação e da repressão

que haverá uma educação sexual, mas deve-se buscar explorar sentidos para o corpo nu, para que seja compreendido que a regulação não constitui a verdade, mas sim outras formas de dominação. Negar a própria nudez e a de outrem é assumir o poder simbólico de controle e proibição. Apenas reprimir tudo que se vincula à noção de corpo ou negar a sua existência também não pode ser o caminho para que nós, que vivemos no século XXI, promovamos o respeito mútuo entre as pessoas atravessadas por novos modos de vida, novas culturas.

Bohn (2013, p. 91) propõe que a busca para um mundo orientado para a diversidade implica rupturas com a formação de “corpos dóceis” e do coletivo disciplinado, e que alinhar a produção dos sujeitos para a relação com o poder deve ser o objetivo do discurso. Sendo assim, urgem práticas pedagógicas que rompam com as tradições sexistas que proíbem, recusam e interditam, entre outras questões, as contiguidades do corpo, seja por meio da história, das artes, da mídia etc., possibilitando que novas interpretações e significados venham à tona e se horizontalizem. Sabemos que os significados discursivos no mundo social entram em constantes disputas. Em meio a essa relação, não podemos nos esquecer de que algumas semânticas vêm simplesmente cercadas de hegemonias.

Referências

- BOHN, Hilário L. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Parábola. São Paulo, 2013, p.79-98.
- BORBA, Rodrigo. Linguística *queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.
- BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Déchiffrer le corps: penser avec Foucault*. Grenoble: Jérôme Millon, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Volume 2. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Graal. Rio de Janeiro, 1984.

_____. *História da sexualidade: vontade de saber*. Volume 1. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do poder*. Roberto Machado (Org). São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 2015.

JORNAL LIVRE. *A performance “La Bête” (“O Bicho”), do artista Wagner Schwartz*. Disponível em: <https://jornalivre.com/2017/09/29/afrenta-em-nota-mam-tenta-justificar-crianca-exposta-a-homem-nu-durante-performance-artistica> acesso em 17.07.2018 às 11h39.

LUNETAS. *A performance “La Bête” (“O Bicho”), do artista Wagner Schwartz*. Disponível em: <https://lunetas.com.br/performance-mam-homem-nu/> acesso em 17.07.2018 às 11h39.

MENDONÇA, Heloisa. El País. *Exposição Queer Santander*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html acesso em 17.07. 2018 às 11h40.

SISTEMA FARIAS BRITO. Organização Educacional Farias Brito. Português; *Múltiplas Linguagens*; Matemática; História; Geografia; Ciências. 7º ano Ensino Fundamental. 1º Bimestre. V. 1. Editora Moderna. 2017. 560 p.

O AGIR DE DOIS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO EM PLANOS DE AULA

MARIANA FURIO

Os conceitos presentes no arcabouço teórico-metodológico do Intencionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) trazem grandes contribuições para diversas áreas de pesquisa da Educação, (BRONCKART, 1999/2003; MACHADO, 2005) assim como para o ensino de línguas (PONTARA; CRISTÓVÃO, 2017; CRISTÓVÃO et al., 2010). Isso se faz possível, também, graças à interdisciplinaridade característica do ISD e é a partir deste prisma que o presente artigo faz uma tentativa de aliar a prática à reflexão (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018), tendo como foco a formação inicial de professores de Língua Inglesa para Crianças (doravante LIC).

A área em questão reserva algumas peculiaridades, pois o ensino de LIC ainda não se encontra contemplado nos documentos orientadores em nível nacional. Mesmo com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino de uma língua estrangeira está restrito às séries a partir do sexto ano na Educação Básica, o que representa uma estagnação das políticas linguísticas no cenário nacional (BRITISH COUNCIL, 2015). Em face desta estagnação, enquanto institutos de idiomas retêm os benefícios da procura pelo ensino de LIC e escolas particulares o utilizam como chamariz em propagandas, as diversas etapas do ensino público buscam alternativas

para preencher esta lacuna. Nos anos iniciais, temos alguns exemplos de projetos e leis municipais que garantem o acesso à Língua Inglesa para crianças até 12 anos¹. No ensino superior, a presença de ações formadoras de professores para o ensino de LIC é ainda mais escassa (TONELLI; PÁDUA, 2017).

As inquietações que motivam o escopo deste artigo surgiram no bojo deste cenário: em um curso de licenciatura em Língua Inglesa de uma universidade no norte do Paraná; e durante a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório. No decorrer do primeiro semestre do ano de 2018, quatro estagiárias foram acompanhadas por sua professora formadora no desenvolvimento de um curso de inglês para crianças, ofertado pelo Laboratório de Línguas da instituição à comunidade interna e externa. As atividades envolvendo o curso seriam, portanto, contabilizadas como horas cumpridas na disciplina de estágio curricular obrigatório dessas professoras em formação inicial. Duas das consequências da ausência de políticas e documentos norteadores para o ensino de LIC estão em como contexto de estágio: em primeiro lugar, ele recebe pouco ou nulo investimento, se contrastado com os contextos no Ensino Fundamental II e Médio, em que é possível obter bolsas para professores formadores, supervisores e estagiários através de projetos e programas em níveis estaduais e federais; e, em segundo lugar, ele inaugura espaços de ensino LIC e, por isso, os professores, assim como a própria disciplina de estágio, ficam reféns dos modelos e das experiências provenientes de instituições privadas que ofertam este campo de ensino.

São tais os motivos que nos levam a crer que se não encontramos expressivas políticas públicas que incluem, pensam e norteiam o ensino de línguas nos anos iniciais, muito mais distante estamos de elaborar uma cultura acadêmica de pesquisa, ensino e extensão, que visa a formação crítica-reflexiva de professores de LIC. Portanto, assumindo nossa direção na contramão do sistema e das políticas, este artigo propõe lançar luz sobre a prática de formação inicial no contexto de LIC e para tal levanta o seguinte questionamento: *Quais possíveis indícios de desenvolvimento crítico reflexivo no agir docente são identificáveis nos planos de aulas produzidos pelos professores em formação inicial no contexto de ensino*

1 Sobre este assunto, sugerimos a leitura de Tanaca (2017).

de LIC? A partir destes questionamentos, o objetivo deste trabalho é tentar identificar representações do agir que indiquem níveis de desenvolvimento crítico-reflexivo no trabalho do professor em planos de aulas produzidos por professores em formação inicial para ensino de LIC.

No intuito de alcançar o objetivo descrito e responder ao questionamento proposto, além desta introdução, o artigo está dividido em cinco partes, nas quais se encontram: 2) a apresentação das referências teórico-metodológicas que permitiram analisar e tecer os comentários acerca dos planos de aula, bem como representam as perspectivas das quais lançamos olhares sobre o tema; 3) uma breve descrição metodológica da coleta de dados, bem como o detalhamento da sua natureza; e 4) a análise dos dados e discussões acerca dos achados; e, por fim, 5) tecemos um breve comentário com vias à conclusão. Assim, a seguir, partimos para a descrição dos conceitos norteadores da pesquisa no referencial teórico-metodológico.

Referencial teórico-metodológico

É de fundamental importância, para o escopo deste trabalho localizado entremeio ao ensino de língua inglesa, compreender a linguagem para além de uma estrutura de palavras e frases e, com base em Vigotski (2008), bem como para o ISD (BRONCKART, 1999; NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018; MACHADO et al, 2004), consideramos a linguagem como o principal instrumento para o desenvolvimento humano. O comentário de Nascimento (2018) resume os motivos pelos quais lançamos mão do referencial teórico-metodológico do ISD para analisar o desenvolvimento do professor em formação inicial:

A perspectiva teórico-metodológica do ISD vai além dos limites das questões referentes à didática das línguas. Seus fundamentos se voltam para a compreensão das condições do desenvolvimento epistemológico e praxiológico dos seres humanos em sua relação com a linguagem, e nesse sentido assume um cunho transdisciplinar para poder auxiliar a construção de uma 'ciência do humano' (BRONCKART, 1999 apud NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018)

Compreendemos que em Bronckart (1999 apud NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018) a concepção do ISD permite consi-

derar que aquilo que fazemos nas mais diversas atividades da vida humana são resultantes do uso da linguagem, por isto ela se torna o principal instrumento semiótico em qualquer processo que tenha como finalidade o desenvolvimento de capacidades. Ainda de acordo com as autoras,

– o ISD caracteriza-se pela concepção dialética permanente entre restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de cada agente. Tal dialética se concretiza em textos orais, escritos e em outras linguagens, considerados como unidades comunicativas de nível superior que se efetivam nas e pelas operações de linguagem. (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018, p. 4)

Um dos conceitos basilares do ISD é a configuração dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992) como artefatos simbólicos do agir humano em sociedade instrumentalizados ao (ou se) nos apropriarmos dele. Portanto, faz-se necessário conhecer o gênero em questão para melhor estabelecer sua relação com o desenvolvimento do agir profissional do professor. Nesse sentido, em Fuza (2012) temos as características constitutivas do gênero plano de aula, elaborados a partir do referencial do ISD em Bronckart (1999), nas quais encontramos as representações sobre contexto e infraestrutura textual desse gênero, tomando-o, acertadamente, como um complexo instrumento para o trabalho do professor:

Ao estudar e ao elaborar um plano de aula, o sujeito coloca em funcionamento suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1988), envolvendo consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, que dependem de processos de aprendizagem. São processos mediados por sistemas simbólicos, como a escrita do gênero. Dessa forma, acreditamos que o uso de um gênero, neste caso, o plano de aula, somente pode ser concebido a partir do momento em que é conhecido pelo professor em formação ou pelo professor já em exercício, uma vez que só é possível fazer uso de algo ao conhecer o seu funcionamento e sua finalidade. (FUZA, 2012, p. 38)

Concomitantemente, Nascimento e Gonçalves (2018) apontam que no trabalho do professor, ele lança mão de recursos, sejam materiais ou simbólicos, para desempenhar práticas formativas interpretando e

reelaborando saberes nos polos externo e interno do fazer. Neste último, portanto, encontram-se os *gestos* responsáveis, de acordo com as autoras, por delimitar, mostrar, decompor, mostrar e transformar significações dos gêneros – presentes nas tarefas e dispositivos didáticos. Ao considerarmos a formação inicial de professores, a elaboração de planos de aula está para o desenvolvimento crítico do professor em formação inicial como um instrumento de desenvolvimento, ou como uma “ferramenta de ensino para mediar o processo de apropriação do conhecimento” (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018, [s./p.]).

Após tais considerações passamos então, para a abordagem de termos fundamentais em nossa análise, com base em Machado et al (2004). Em primeiro lugar, o **agir** “que se refere a qualquer parte do texto que se refira a qualquer intervenção humana no mundo” (p. 92) e pode aparecer de forma individual ou coletiva. Em segundo lugar, a definição de **trabalho** que indica “o conjunto global de agir em situações de trabalho” (p. 92). Em terceiro lugar, é necessário considerar o que os autores apontam como os **recursos para o agir** que se apresentam de duas formas, instrumentos/ferramentas ou capacidades: “Os primeiros são externos aos indivíduos, materiais ou semiológicos, que se encontram no ambiente social e que podem estar disponíveis para ele agir ou não,”; e as capacidades “são os recursos internos do agente, mentais ou comportamentais,” incluem-se aí atitudes, os valores e conhecimentos teóricos/práticos. (MACHADO et al, 2004, p. 93)

Por fim, um último termo importante para nossa pesquisa é a **ação**, que, como assumida em Machado et al (2004, [s./p.]), pode ser identificada a partir da análise de textos produzidos *pelo* e *no* agir docente:

A partir da análise de um determinado texto ou de um conjunto de textos, que busque verificar como neles se apresentam colocadas, ou não, as razões, a intencionalidade e os recursos para um determinado agir, podemos chegar a conclusões tanto sobre o agir coletivo quanto sobre o individual neles configurados e sobre o papel que é atribuído aos actantes nesses textos.

Além disto, os autores indicam que ao tratarmos o agir individual, podemos inferir que este agir se faz presente no texto sob duas

formas: aquelas que não implicam motivos ou intenções e, consequentemente, sem capacidade de ação; e aquelas que imprimem motivos e intenções e implicam chamar a fonte do processo de **ator** a ter responsabilidade por seu agir (MACHADO et al, 2004).

Depois de colocarmos em tela tais conceitos, a seguir, passamos a descrever os métodos de coleta, o contexto e características dos dados que serão analisados.

Metodologia

Como mencionado anteriormente, os questionamentos e objetivos da presente pesquisa são frutos de experiências envolvendo professores em formação inicial para o ensino de LI. Neste contexto, portanto, estão sendo mobilizados os seguintes participantes: uma professora formadora; duas estagiárias envolvidas na prática de estágio e que atuam em um curso de Inglês para Crianças, ofertado pela instituição de ensino pública em questão. Enquanto dados coletados, estão os planos de aula que foram produzidos anteriormente às aulas ministradas; os encontros semanais referentes à disciplina de estágio curricular obrigatório, que foram gravados em áudio, onde são discutidos textos acerca do ensino de LIC e da formação crítica de professores; e, finalmente, as reuniões de planejamento e de preparação de materiais para as aulas a serem ministradas.

Neste estudo, utilizaremos dois planos de aula produzidos por estas estagiárias. Dois destes textos foram produzidos no início do primeiro semestre do ano letivo de 2018; os outros dois ao final do semestre. Os planos foram produzidos pela dupla de professoras em formação inicial e todos, os quais preveem a duração de uma hora e quarenta minutos para cada aula. Essas professoras em formação estão envolvidas com o compromisso de cumprir a carga horária exigida pelo programa de estágio curricular obrigatório. Os planos de aulas prévios à regência da aula são obrigatórios e, normalmente, são enviados por e-mail em documentos anexados à professora formadora e passam por uma revisão da docente antes de serem utilizados efetivamente. A revisão feita pela professora formadora ocorre por meio de comentários respondidos e, depois, são retomados em discussões nos encontros de

planejamento e de preparação de materiais, os quais ocorrem, normalmente, a cada duas semanas de aulas.

A distância temporal entre eles é um fator que nos faz importante, pois além desses encontros de planejamento e de preparação de materiais, semanalmente, essas estagiárias participam da aula de estágio curricular obrigatório, junto com outros professores em formação, em que são discutidos textos tangentes às pedagogias críticas de ensino de línguas e às especificidades do contexto de ensino de LIC. Sendo assim, durante o intervalo entre a produção dos primeiros planos para os últimos, as estagiárias em formação estiveram em contato com outros sujeitos discutindo e elaborando diversas outras atividades didáticas. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, propõe olhar com especial atenção aos objetivos² textualizados por estes professores em formação para cada uma das atividades que planejadas para as aulas de LIC.

Por fim, para melhor entendimento acerca dos dados coletados, algumas considerações sobre a organização textual global dos planos de aula estão listadas a seguir:

- A formatação do modelo de plano de aula não é rígida e não se representa como um critério avaliativo na disciplina de estágio;
- O modelo que geraram os dados foi escolhido pelos estagiários e possui os seguintes elementos: o cabeçalho com os nomes dos professores em formação, do docente formador, data e duração da aula, idade do público-alvo, nome do curso, objetivo da aula e materiais necessários; e uma tabela contendo seis colunas – etapa, duração, objetivos e procedimentos, tanto dos professores, quanto dos alunos.
- Como instrução para a elaboração dos planos de aula, a professora formadora indicou, mais de uma vez nos encontros e reuniões, que em qualquer formato que seja escolhido, o plano deveria *detalhar os passos que são previstos para a aula de forma que ele seja compreensível a outro professor* e, portanto,

2 Informações essenciais à discussão dos dados foram traduzidas pelos autores; as demais informações foram transcritas como no original.

inclui-se nos documentos a coluna de “objetivos” para cada procedimento.

A seção seguinte pretende tecer considerações acerca deste recorte dos planos de aula, em que analisamos apenas a descrição dos objetivos de cada procedimento. A título de organização, estes dados foram organizados em dois Quadros (A e B), apresentados a seguir.

Apresentação e análise dos dados

Os dados a serem apresentados se referem às aulas das estagiárias Loredana e Regina³, que trabalham com crianças de 8 a 12 anos. Loredana está no terceiro ano do curso de Letras Inglês e ministra suas aulas no período vespertino; Regina, no quarto ano da licenciatura, ministra suas aulas no período matutino. Os planos recebem as datas das aulas em que foram utilizados, portanto o primeiro é de 25 de abril e o segundo de 25 de julho de 2018. Quanto aos objetivos gerais das aulas, o primeiro plano se referia à introdução do tema *Environment* e o segundo, à produção de uma poesia sobre animais em extinção.

Quadro A – Planos de aula de Loredana e Regina

Data do plano de aula:	25 de Abril	25 de Julho
Objetivo geral da aula:	<i>“Introduzir o tema Environment”</i>	<i>“Produzir uma poesia usando um animal em extinção”</i>
Objetivos das atividades 1 a 4:		
Atividade 1 (A1)	<i>Remember what we’ve learned.</i>	<i>Practice greetings. Explore routine vocabulary. Give students autonomy to agree [or disagree] with the rules [for classroom].</i>

3 Neste artigo, são utilizados pseudônimos.

Data do plano de aula:	25 de Abril	25 de Julho
Objetivo geral da aula:	“Introduzir o tema <i>Environment</i> ”	“Produzir uma poesia usando um animal em extinção”
Atividade 2 (A2)	<p><i>Give the opportunity for students to express themselves and prepare them to talk in public about their choices.</i></p> <p><i>Allow students to use the structure “there is/there are” and to differentiate plurals and singulars.</i></p>	<p><i>Develop oral and writing skills; Interpreting information; Recognize the structure of textual genre poetry; Reading poetry in public, using the necessary technical requirements for a good reader (diction, voice intonation, punctuation, posture and expressiveness)</i></p>
Atividade 3 (A3)	<p><i>Teachers get to know students’ background [knowledge] related to environment.</i></p> <p><i>Give students the opportunity to learn more about the environment.</i></p>	<p><i>Practice the vocabulary about comparatives; Improve their grammar knowledge; Reflect what is the difference between both characters.</i></p>
Atividade 4 (A4)	<p><i>Discuss why the planets’ balance is important.</i></p> <p><i>Know that everybody is important to build a balance place/society (by respecting each other).</i></p>	<p><i>Reflect about differences between two characters.</i></p> <p><i>Learn about grammar.</i></p> <p><i>Learn vocabulary related of the previous video.</i></p> <p><i>Work in group.</i></p>

Fonte: autor.

Consideramos que os dados acima representam um recurso simbólico que as professoras lançam mão para desempenhar sua prática formativa. Nestes objetivos estão presentes gestos que, de diversas formas, pretendem delimitar, mostrar, decompor, mostrar e transformar significações dos gêneros (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2018). Desta forma, retomando nosso objetivo, tentamos identificar os tipos de agir que os professores pretendem desenvolver e de que forma neles estão impressos valores e conhecimentos. Em primeiro lugar, é preciso comentar o ponto de partida das professoras em formação, que na aula do dia 25 de abril, introduziam o tema a ser trabalhado no encontro seguinte. Podemos perceber que há alguns conhecimentos teóricos acerca do ensino de LIC sendo mobilizados, tais como: o uso

do currículo espiralado⁴ (*Relembrar* na A1) e o fator contextual⁵ sendo priorizado (*Conhecer o que eles sabem sobre* na A3). Neste plano de aula, os demais objetivos apresentam em comum valores marcados pela relação de poder em sala de aula, centralizada na figura do professor, pois os objetivos propostos dependem, invariavelmente, do professor para serem alcançados como, por exemplo, *Dar oportunidade* [para se expressar] na A3; e *Permitir que os alunos utilizem e diferenciem* [there is/are e plural/singular] e *Oportunizar aos estudantes* [aprender] ambos na A2. O ímpar deste plano de aula encontra-se em: *Discutir o porquê é importante* na A4, em que tanto os papéis da professora quanto os dos alunos estão previstos.

Em segundo lugar, portanto, passamos a analisar o segundo plano de aula, que ocorreu no dia 10 de julho e almejou a produção de uma poesia sobre animais em extinção. De início, é preciso mencionar o expressivo aumento dos verbos imperativos que são usados para descrever os objetivos das atividades, podendo ser uma indicação de como as professoras em formação mobilizaram conhecimentos acerca da reflexão crítica, permitindo-se buscar diferentes usos dos seus artefatos em sala. O agir identificado neste plano de aula também pode ser analisado a partir dos valores e dos conhecimentos mobilizados. Assim, em comparação com o primeiro caso, aparecem mais verbos que preconizam a ação dos alunos nas atividades em sala de aula (57% do total de verbos), ilustrativamente: *Praticar e explorar* na A1; *desenvolver, interpretar, reconhecer e ler* no A2; e *Praticar e aperfeiçoar* no A3. A relação de poder estabelecida por eles permite que a figura central no processo seja o aluno. Os conhecimentos específicos do ensino de LIC, sendo mobilizados neste plano, remetem, principalmente, à visão da totalidade da língua inglesa como objeto de estudo⁶, estando citados: *oral and writing, interpreting e Reading* na A2; *vocabulary* na A4. São ímpares os objetivos de *refletir* (nas A3 e A4) e de *trabalhar em grupo e aprender* (na A4) que,

4 Cameron (2005) – texto trabalhado em sala de aula da disciplina de estágio curricular obrigatório.

5 Pessoa (2008) – texto trabalhado em sala de aula da disciplina de estágio curricular obrigatório.

6 Tal conceito também está presente em Cameron (2005)

em comparação com os outros verbos, indicam ações profundamente pessoais e subjetivas como objetivos para a atividade.

Com as considerações feitas acima, tentamos responder à pergunta norteadora feita anteriormente: *é possível identificar indícios de desenvolvimento no agir descrito nos planos de aulas produzidos pelos professores em formação inicial?* Concluimos que houve transformações na maneira como as professoras preveem seu agir e, conseqüentemente, no modo como planejam suas aulas. Concluimos também poder indicar momentos em que seu texto aparece mais detalhado e que isto pode ser um indicativo de seu desenvolvimento como professoras críticas e reflexivas. Consideramos que principal ganho entre o primeiro momento e o segundo momento nos planos de aula está na forma como as professoras redirecionam seus objetivos para o aluno, deixando de ser o papel central em sala de aula e passando a considerar o planejamento centralizando o papel do aluno. Feitas tais considerações, passamos à última seção do trabalho.

Considerações finais

Em vias de conclusão, este trabalho analisou dois planos de aula de professoras em formação inicial atuantes no contexto de ensino de LIC, por meio dos conceitos presentes no arcabouço teórico-metodológico do ISD. Fizemos este processo buscando identificar os tipos de agir no trabalho do professor. A partir de sua identificação, foi possível sinalizar determinadas mobilizações de conhecimentos como, também, valores que ficaram impressos nas textualizações. Os planos de aula representam dois momentos distintos no processo de formação dessas professoras; o hiato entre os dois está preenchido por encontros e por reuniões de discussões acerca de textos teóricos, que tangem sua formação docente. A comparação entre os dois planos de aula, mostra que tais práticas formativas em cursos de licenciatura, associadas ao trabalho real em sala de aula, oportunizado pelas aulas ministradas por elas no estágio, levaram ao aperfeiçoamento da reflexão sobre seus objetivos. Esperamos com este trabalho contribuir com novos questionamentos e para novas maneiras de explorar o campo de ensino de língua inglesa para crianças.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 1o ago. 2018.
- BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council Brasil, 2015. 48 p. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. São Paulo, SP: Educ, 1999/2003. 353p.
- FUZA, Â. F. As categorias constitutivas do gênero plano de aula. *Pitágoras*, São Paulo, v. 3, n. 1, p.1-42, jan. 2012. Anual. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115014.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.191-205, jan./jul. 2010. Semestral.
- MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: Novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v. 02, n. 02, p.89-95, jul/dez. 2004. Trimestral.
- MACHADO, Anna Rachel. 2005. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 237-259.
- NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V. A perspectiva interacionista sociodiscursiva no trabalho educacional. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros (Textuais / Discursivos) Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018 [s./p.].
- PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 33, n. 3, p.873-909, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445024628126508654>.

TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 257 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L.de S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L.de S; OLIVEIRA, T. R. R. de (Org.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba, PR: Appris, 2017, p. 17-39

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p. (Psicologia e Pedagogia).

O ENSINO DE LÍNGUA NOS ANOS INICIAIS DO EF: O CONCEITO DE LÍNGUA PARA UM PROFESSOR DA PMSP¹

THAÍS BLASIO MARTINS

Definir o que é língua não é de longe um tema novo aos estudos de ensino-aprendizagem de línguas. Sabe-se que vários autores já discutiram a relação entre concepção de língua e sua importância para o ensino. Para Silva *et al* (1986), por exemplo, a forma como vemos a língua define os caminhos do que se entende por ser um aluno e um professor. Já Travaglia (1997) destaca que a concepção de língua altera a maneira com que se estrutura o trabalho com ela em termos de ensino, considerando essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Ainda, Geraldi (1997) pontua que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala. Por sua vez, a adoção de uma opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, a qual inclui uma concepção de língua que dá suporte ao para quê ensinamos o que ensinamos.

Dessa forma, a reflexão sobre a concepção do que é língua é significativa para o ensino-aprendizagem de línguas, tendo-se em vista que os pressupostos teóricos linguísticos que norteiam a visão dos docentes possivelmente trazem implicações para sua ação profissional. Diante

1 Prefeitura Municipal de São Paulo.

desta constatação, este trabalho tem como objetivo investigar o entendimento do conceito de língua por um professor de língua inglesa da rede pública municipal da cidade de São Paulo, visando compreender se a concepção de língua do professor influencia sua prática docente. No entanto, sabe-se ser a circunscrição do termo língua uma tarefa hercúlea, pois, como afirma Kumaravadivelu (2006, p. 3), definir a língua é uma maneira implícita ou explícita de definir a própria humanidade uma vez que ela “(...) permeia todos os aspectos da experiência humana e cria, bem como reflete imagens dessa experiência”.

Tendo em vista essa complexidade, adota-se como estratégia metodológica o recorte de alguns discursos recorrentes sobre o significado de língua, sendo eles: a língua como instrumento de comunicação (BISHOP; PHILLIPS, 2006; GERALDI, 1997; CAMARGO et al, 2016), a língua como estrutura (KUMARAVADIVELU, 2006; SAUSURRE, 2006) e a língua como discurso e ideologia (KUMARAVADIVELU, 2006; FOUCAULT, 2006). No que se refere ao trabalho de pesquisa junto ao professor de inglês, realiza-se aqui uma pesquisa qualitativa sob perspectiva etnográfica.

O interesse neste artigo pelo estudo da Língua Inglesa e seus desdobramentos no Ensino Fundamental filia-se, primeiramente, ao estudo de doutorado que está sendo desenvolvido por mim desde 2018, a respeito das particularidades de se ensinar línguas para crianças. Em segundo lugar, pode-se dizer que o ensino de Inglês para crianças ganhou espaço e relevância na contemporaneidade devido ao crescente desejo do estabelecimento de mais alternativas para a inserção dos jovens no mundo globalizado. A perspectiva da globalização lançou luz sobre as línguas, destacando a potencialidade delas para a ampliação de ações e visões sobre o mundo. Mais do que isso, o contato com o outro passou a ser entendido como fundamental para a criação de subsídios para uma maior compreensão do momento histórico-sócio-cultural em que se vive.

Nesse cenário e dentre as diversas línguas, o ensino de Inglês continua sendo um dos elementos de maior destaque, uma vez que se tornou quase um senso – comum que todos devem falar inglês para alcançar o sucesso pessoal e profissional. A despeito dos avanços de

outras línguas, como aponta Vicentin (2013), a Língua Inglesa ainda é por muitos considerada *a língua universal, a língua internacional* ou *a língua franca* por excelência. A autora defende que é através dela que ocorrem as comunicações dos negócios, das mais importantes revistas científicas, das comunicações de massa e das inovações tecnológicas.

Contudo, pode-se dizer que o acesso a uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa ainda é privilégio de poucos. Garcia (2011) afirma que, como é notoriamente sabido, com exceção das escolas de elite, tanto escolas particulares quanto a rede pública, têm falhado em tornar seus alunos pessoas capazes de interagir e comunicar-se em língua inglesa. Muitos são os estudos que tentam explicar as razões para tal situação (GRIGOLETTO 2000; ASSIS-PETERSON; COX, 2002; WALKER, 2003; ANJOS; SIQUEIRA, 2012) e também muitas têm sido as discussões sobre possíveis intervenções para a melhoria do quadro do ensino de Inglês nas escolas regulares.

Em meio a esse panorama nada animador, o ensino de Inglês para crianças tem ganhado cada vez mais espaço. Proliferaram-se as escolas bilíngues e nota-se, por parte das escolas de idiomas, o estabelecimento de novos cursos destinados aos pequenos (VICENTIN, 2013; GARCIA, 2011). Mas recentemente, algumas prefeituras (como, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro, Florianópolis, Palmas, Salvador, Campinas, Itu, Leme, Americana, Jundiaí, entre outras) começaram a implementar em suas redes o ensino de inglês no Fundamental I. No entanto, a importância e os propósitos da aprendizagem de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental parecem ser ainda temas poucos explorados no Brasil.

Posto isso, este artigo organiza-se em quatro partes. Inicia-se com a discussão das três perspectivas de língua adotadas neste estudo. Em seguida, descreve-se os caminhos metodológicos para a obtenção dos dados e o contexto da pesquisa. Depois faz-se a análise do material produzido e, por fim, estabelece-se algumas considerações finais.

Caminho de definições

Iniciando pela discussão da língua como comunicação, Bishop e Phillips (2006, p.51) afirmam que este costuma ser o ponto de partida para responder à questão sobre o que é língua, definindo-a a partir de sua função. Esse caminho, dizem os autores, permite uma segura aproximação da língua como um objeto científico do conhecimento, o qual pode ser estudado a partir de seu objetivo social, isto é, a comunicação. Os autores assinalam que esta ideia já estava presente em trabalho de filósofos modernos, como Rene Descartes (1984), para quem a língua deve ser aprendida para ser usada como instrumento. No caso de Descartes, afirmam Bishop e Phillips (2006, p.51), o uso da língua pelos homens revelaria uma determinação racional que já existe *a priori*. Já Cavillé aprofunda a questão da importância da racionalidade no entendimento de língua por Descartes, como se vê a seguir:

Longe de ser um sistema autônomo, uma totalidade encerrada em si mesma, a linguagem, para Descartes não possui senão uma função instrumental. Por um lado, ela se refere a uma realidade exterior, e, por outro, o sentido não lhe é, propriamente falando, inerente: a significação não está contida nos signos, mas somente no espírito que os manipula e que permanece, portanto, profundamente independente da função linguística. De fato, a doutrina de Descartes, se bem prepara a linguística moderna, ao distinguir muito nitidamente o conceito de seu suporte sonoro, revela-se muito preocupada com suas prerrogativas com respeito ao real e a razão para ser a simples prefiguração deles, como testemunha a importância que aí desempenha a função referencial, e o postulado jamais colocado em causa da natureza não discursiva do pensamento (CAVILLÉ, 1991, p. 79).

Para Geraldi (1997, p. 41), a concepção de língua como comunicação também se filia às teorias da comunicação e prediz que ela é um sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, como dizem Camargo *et al* (2016), a língua como instrumento de comunicação é um conjunto de signos combinados através de regras que permitem aos indivíduos se apropriarem de seus elementos para passarem suas mensagens. Essas, por sua vez, só se estabelecem quando emissor (aquele que produz mensa-

gem) a e receptor (aquele que recebe mensagem) conhecem e dominam o código que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionalizada.

Todavia, os desenvolvimentos em várias vertentes da literatura, filosofia e lingüística, desde o século XIX, dificultaram a manutenção de pressupostos instrumentais para o entendimento da língua. Para Bishop e Phillips (2006), o campo da literatura apresentou o desafio mais persistente às concepções de língua, que a tratam como secundária e externa à alguma qualidade interna mais essencial de experiência ou de pensamento. A língua passa não mais a ser vista como um objeto de uso diário, precebe-se haver penetrabilidade significativa dela, no que tange a vida humana e a própria constituição dos homens. Contudo, o questionamento dos pressupostos subjacentes a racionalidade decartesiana demandam uma nova forma de aproximação do conceito língua. Nesse cenário, o trabalho de Ferdinand De Saussure oferece uma resposta adequada a uma realidade que começa a compreender o homem em termos das suas estruturas. Para melhor explicitar essa ideia, vale-se aqui das palavras de Wolff (2012, p.71) a respeito da configuração do paradigma estruturalista dentro das ciências humanas:

Houve um momento, no século passado, em que diferentes disciplinas, independentemente uma das outras e muitas vezes de maneira implícita, reconheceram uma figura de homem e se reuniram por trás de um mesmo paradigma científico. Este devia sua fecundidade ao fato de parecer cumprir por certo tempo a promessa secular do conjunto das ciências humanas serem ao *mesmo tempo* [itálico no original] perfeitamente científicas (...). É o que parecia permitir o conceito transversal de estrutura, isto é, a ideia que os objetos (os termos, os indivíduos) não existem por si mesmos, nem para si mesmos, mas pelas diferenças que os separam e nas relações que os ligam (WOLFF,2012, p.71)

Diante disso, a proposição Saussuriana de que o sistema linguístico preexiste a relação social e, por isso, deve receber tratamento diferente dos fenômenos da *parole*, isto é, da fala (SAUSURE, 2006), atendia os desejos de tornar a língua um objeto capaz de ser apreensível, um objeto do conhecimento. Camargo et. al (2016) destacam que a compreensão da língua enquanto sistema a entende como um constructo com fim em si mesmo, estruturado e normatizado pelas regras da

gramática. Essa visão não considera as influências dos indivíduos, do meio e seu uso. Logo, a língua é concebida como um sistema fixo e imutável, que organiza o pensamento e permite a expressividade sistêmica e funcional na sociedade (CAMARGO *et al*, 2016).

Para Kumaravadivelu (2006, p. 4), o ponto central de entendimento da língua enquanto sistema consiste em entender que há um sistema fonológico que lida com os padrões de som, um sistema semântico que lida com os sentidos das palavras e um sistema sintático que trata das regras da gramática. Dessa maneira, a língua enquanto sistema permite ao usuário combinar fonemas para formar palavras, palavras para formar frases, frases para formar sentenças e sentenças para formar textos escritos ou orais.

Ainda, o autor (2006) ressalta a importância das ideias de Chomsky para essa visão. Chomsky defende que o comportamento humano é determinado biologicamente e a língua se manifesta também a partir desta diretriz, sendo a língua inata aos seres humanos e esses dotados dessa desde seu nascimento. Sob este ponto de vista, a língua é uma capacidade pré-instalada aos seres humanos e é a partir dele que as crianças são capazes de desenvolver a complexidade da língua. Um dos argumentos do Chomsky, assevera Kumaravadivelu (2006, p.5), para defender sua teoria é que nativos de uma língua são capazes de produzir uma variedade de sentenças muito mais amplas do que aquelas a que eles já foram apresentados em suas vidas. É importante ressaltar que a teoria de Chomsky tem seu interesse na competência linguística (o saber do falante sobre a língua) e não em sua performance (o uso da língua em situações concretas), aponta Kumaravadivelu (2006, p.6). Portanto, pensar a língua enquanto um sistema relaciona-se a olhá-la como um mecanismo psicológico de ação e não como uma ferramenta de interação e comunicação.

A partir da década de 1960, surgem questionamentos sobre as compreensões propostas pelo estruturalismo para o entendimento do homem e da língua. Em acordo com Hall (1998), os sujeitos do conhecimento passam por um descentramento em termos de suas definições identitárias e linguísticas. Primeiramente, diz Hall (1998, p. 40), a centralidade na análise dos sujeitos migra para suas ações em sociedade

e em como, nas suas relações com o mundo e com o outros, dá-se a construção de suas identidades. Em segundo lugar, continua Hall (1998), a língua se distancia da perspectiva Saussuriana ao compreender-se que os processos de significação são eminentemente históricos e sociais, pois

(...) nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua (...) O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença) (HALL, 1998, p. 40– 41)

Para Pereira (2010), o descentramento do sujeito rompe com a concepção de um ser humano essencialista e universal estabelecido pelos estruturalistas e permite pensar em variadas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos, por diferentes indivíduos. Nesse sentido, emerge um novo modo de pensar – como define Peters (2000, p. 28) – chamado pós-estruturalismo, que “[...] reafirma a importância da estrutura, não na constituição do sujeito, mas sim na determinação das diferentes posições de sujeito, que emergem nos momentos de tomada de decisão”

A repercussão desses fatos na conceituação de língua acontece através de novos debates que se centralizam nos processos de produção de significados e nos estudos das ideologias que circulam em âmbito social. Para Kamaraduvolu (2006, p.8), o entendimento de discurso se relaciona de maneira geral a ideia de uso conectado e contextualizado da língua pensado no que tange um contexto e interlocutores determinados. Dessa forma, a língua é entendida em termos das interações dos indivíduos e suas relações pragmáticas para a construção de significação, incluindo-se aí também a determinação daquilo que pode e não pode ser dito ou deve ser silenciado (FOUCAULT, 1972 apud KUMARAVADIVOLU, 2006, p.13). Portanto, uma perspectiva discursiva de língua se distancia da visão sistêmica, ao compreendê-la em constante movimento. Segundo Travaglia (1997, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) ”.

No que se refere às ideologias, estas forjam e são forjadas pelos e nos discursos. Para Kroskirty (apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 12), as ideologias linguísticas representam que a percepção da construção da língua e do discurso a servido dos interesses sociais e culturais de grupos específicos. Para além, Kroskirty defende que se deve pensar em ideologias linguísticas no plural, uma vez que elas são oriundas das múltiplas divisões sociais existentes.

Em suma, esta seção mostra ter havido movimentos no campo da linguística e da epistemologia que possibilitaram o aparecimento ao longo do tempo de variados entendimentos de língua. Obviamente, a linearidade e sucessão presentes no texto não dão conta de retratar a complexidade da vida. Entretanto, permitem uma visão mais didática do fenômeno. Logo, nota-se que a língua emerge como uma ferramenta de comunicação que permite a interação entre as pessoas. Essa compreensão relaciona-se as ideias racionalistas que defendiam a soberania da razão sobre as demais instâncias do ser. Contudo, prontamente se percebe que a língua exerce papel mais que instrumental e possui penetrabilidade significativa na vida humana e na própria constituição dos homens. Esta constatação possibilita seu estudo como um fenômeno social normatizado por leis e códigos que regulam as interações dos homens. Todavia, com a desestabilização das ideias de identidade e a repercussão da descolonização, tem início um reflexão sobre os processos de poder que permitem a produção e circulação de significados nas sociedade. Aponta-se que a visão sistêmica não responde às tensões presentes entre ideologias e discursos variados no mundo contemporâneo. Sendo assim, a língua, neste breve panorama, é compreendida de um instrumento a um sistema, chegando a uma construção humana. Na próxima seção, serão apresentados os percursos para a seleção da metodologia de pesquisa e coleta de dados em campo.

Percursos metodológicos

Como afirmado anteriormente, esta pesquisa deseja entender o significado atribuído por um professor de língua inglesa ao conceito de língua e compreender quais são as repercussões dessa aceção para sua

prática em sala de aula. Para realização de tal intento, concebe-se uma pesquisa qualitativa, a partir da perspectiva etnográfica.

Primeiramente, afirma-se, em consonância com Godoy (1995), que este estudo filia – se ao paradigma qualitativo, uma vez que entende que o fenômeno aqui analisado pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Para tal, vale-se da perspectiva etnográfica, a qual estuda as formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas pela observação direta e por um período de tempo (MATTOS, 1996). Todavia, é importante ressaltar que a perspectiva etnográfica adotada aqui, em acordo com Denzin e Lincoln (2018), leva em conta as novas perspectivas epistemológicas, que não mais distanciam pesquisadores de seus objetos de pesquisa. Compreende-se que a etnografia realizada e apresentada neste artigo passa pela mediação das percepções e compreensões dos fatos da pesquisadora, cujas significações são resultado das interações entre pesquisadora, professor e alunos presentes em sala durante as dez observações de aulas realizadas.

Esta questão se torna ainda mais relevante se tomado o contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental como local da observação. Durante a observação das aulas, houve intensas trocas entre pesquisadora, professor, alunos e a estagiária. O professor em vários momentos pediu ajuda, fez comentários sobre a aula ou as crianças e dirigiu-se a pesquisadora várias vezes durante o trabalho de campo. A estagiária também estabeleceu espaços de interlocução interessantes, contextualizando fatos sobre as crianças e seus hábitos. Já as crianças, acolheram a pesquisadora como mais uma professora em sala. Houve casos em que foi necessário separar brigas, ajudar a encontrar materiais perdidos em sala, organizar o espaço, auxiliar as crianças na realização das atividades ou simplesmente dançar junto com elas na sala de aula. Sendo assim, a etnografia realizada tem caráter participante e colaborativo, contanto com todos os integrantes do contexto da sala de aula para sua confecção.

Postas estas observações e as perspectivas adotadas, o trabalho de campo foi realizado através de uma entrevista estruturada, com questões abertas ao professor, e da observação de cinco aulas em duas salas do 1º ano (A e B), de uma escola municipal selecionada. A sele-

ção se deu por ser a pesquisado também docente na escola e ter conhecimento sobre o reconhecimento do trabalho do professor de inglês parceiro junto a gestão da escola. A escola está localizada no extremo leste da cidade de São Paulo e insere-se no complexo de um Centro Educacional Unificado. Sua fundação é recente (2008) e sua média de atendimento é de 1.200 alunos, distribuídos ao longo do Ensino Fundamental I e II nos períodos matutino e vespertino, respectivamente. Sua estrutura conta com dois pavimentos, um andar térreo e um andar superior, o qual pode ser acessado através de rampa ou de elevador. As aulas dos anos iniciais acontecem em sua integralidade no período vespertino, sendo que os primeiros e segundo anos integram o chamado período integral. Essas crianças entram na escola às 11h30 e permanecem até às 18h30. Cada aula tem duração de 45 minutos e as turmas do primeiro ano tem de 25 a 30 alunos. Ainda, toda a sala dispõe de uma estagiária em pedagogia, que acompanha a turma durante quase todo o período de aula.

Descritas a metodologia e o contexto de pesquisa, na próxima seção se fará a análise dos dados.

A língua, o ensino – aprendizagem e os alunos: impressões

Como afirmado anteriormente, a pesquisa etnográfica consistiu em uma entrevista e na observação de cinco aulas do professor estudado. Pode-se dizer que para uma análise mais detalhada dos possíveis entrelaçamentos entre a teoria sobre a língua e a prática seria mais interessante uma observação longitudinal mais extensa. Contudo, o material produzido já traz muitos elementos consistentes para a análise.

Iniciando a análise pelo conceito de língua, pode-se dizer que o professor, primeiramente, filia-se a corrente que entende a língua como comunicação. Quando interpelado sobre o significado do conceito, ele diz:

Professor: Língua é você poder se comunicar de outras.... De várias maneiras diferentes e a criança gosta disso, de comunicar de maneiras diferentes.

A partir de sua fala, compreende-se que sua concepção, nesse primeiro momento, é da língua como um instrumento, que permite a fala de “diversas maneira”. Nesse sentido e em consonância com a observação em sala, o professor parece compreender a língua sob uma perspectiva da apreensão dos seus elementos para que se possa utilizá-la. Sua aula tem muito uso da oralidade, o qual é sempre mediado pela tradução direta do professor dos vocábulos ensinados. A esse respeito, o vocabulário parece ser o aspecto mais relevante a ser ensinado pelo docente aos alunos. Ele afirma, como se vê a seguir, que para os alunos do Ensino Fundamental I, deve-se valer de escolhas simples e relacionadas a sua vida cotidiana:

Professor: Ah, eu acho que é importante ela entender os comandos básicos, os cumprimentos, o vocabulário fundamental.... Que são cores nomes e coisas básicas, como animais.... É nomes familiares, como pai e mãe – *mother, father*. Animais.... Essas coisas bem básicas.

Professor: Ah, o Fund. I é mais vocabulário. Mais voltado ao vocabulário, sem bem que dá para implementar algumas falas no Fund. I...

Percebe-se nessa fala o entendimento da existência de uma certa graduação necessária na proposta de aprendizagem da língua, cujo entendimento parte do ensino dos elementos mais básicos e mais próximos da realidade do aluno para depois passar para outros aspectos mais complexos. No que se refere a realidade do aluno, o professor propõe unidade temáticas que, em seu ponto de vista, se articulam a vida infantil, a saber: animais, cores, verbos de ação, cumprimentos, objetos cotidianos etc. Essas unidades temáticas se manifestam em sala de aula por meio de exercícios de estabelecimento de relação entre colunas (significante e imagem do significado), jogos da memória feitos com auxílio de DVDs de livro de ensino de inglês para crianças (a exemplo, *English Adventure da Person*).

Foi possível também constatar a importância, para o professor, do ensino de estruturas pré-formatadas da língua no âmbito da sintaxe como maneira de permitir a comunicação em contextos específicos. Nas aulas observadas, foram trabalhados aspectos como o modal *can* e expressões para relatar preferência (*I like x I don't like*). Sobre a introdução da escrita e, pode-se dizer, da gramática, o professor parece valoriz-

zar que seus alunos aprendam a relacionar a lógica entre a escrita e a fala em língua inglesa. Veja-se os trechos a seguir:

Entrevistadora: Falas você diz o quê? Frases?

Professor: Isso, pequenas frases do dia-a-dia dão para implementar.

Como cumprimentos, *questions*, *How are you?*. São coisas básicas que dá para implementar.

Entrevistadora: Eu vi que tem uma atividade também que você pedia para eles colocarem a frase na ordem correta.

Professor: Então, você vê isso! E eles já fazem, na primeira série eles já fazem.

Entrevistadora: Mas qual a importância deles fazerem isso? Por que você escolheu aquela atividade?

Professor: Por que eles já vão vendo a lógica no oral com o escrito.

Para ele, aprender as “falas” tem muita importância, pois inserem os alunos no universo da produção em língua inglesa e ele considera que eles são capazes de organizar as estruturas da escrita ainda no primeiro ano. A justificativa sobre a importância de tais atividades recai sobre a própria língua, sobre a relevância de conhecer as relações entre oral e escrito.

Mais do que isso, o ensino de escrita e de seus sistemas, sobretudo as letras, na visão do professor, auxiliam o trabalho dos docentes de português, que estão alfabetizando as crianças. O professor afirmou usar a escrita em sala, a despeito das orientações em âmbito institucional de que o ensino nos anos iniciais deveria ser calcado na oralidade. Como já mostrado anteriormente, ele entende que elas são capazes de realizar tais atividades. Veja os trechos a esse respeito a seguir:

Professor: Você acaba reforçando pra professora de português. Eu acho legal. Ajuda bastante. Mas aí você.... Para escrever as palavras as vezes eu dou ditado em letras e eu vou falando as letras.

Entrevistadora: Como assim? Você dá ditado da palavra?

Professor: É.

Entrevistadora: Como assim? Tipo *house*?

Professor: Mouse. Vamos escrever mouse! Ai, M – O – ... Tô trabalhando o vocabulário... O alfabeto em português.

Neste trecho, vê-se que uma das estratégias do docente para auxiliar no ensino do vocabulário é o uso de ditado. Como explicitado por ele, o ditado em sua prática não busca fixar a escrita das palavras em inglês, mas reforçar quais são os nomes das letras do alfabeto que ele diz “afinal serem as mesmas”. Ademais, no trecho a seguir, o professor afirma não haver por parte das crianças questionamentos das diferenças de som e que não há impactos em sua prática.

Entrevistadora: Então seu foco são as letrinhas?

Professor: Aí eu falo para eles. Aí tem *house* tem som de ‘a’, né? Mas aí eu falo: – É som de ‘a’, mas é com ‘o’.

Entrevistadora: E pra eles tudo bem, né? Eles não ficam debatendo?

Professor: Não! É e é, pronto. No inglês a gente sabe disso, não tem lógica os sons... Que o ‘i’ as vezes é som de ‘ái’ e é som de ‘i’ mesmo.

Por quê? Não tem porquê. Inglês é assim mesmo. Não tem lógica.

Quanto a esse aspecto, é interessante estabelecer diálogo entre a experiência em campo e as palavras do professor. Em campo, a pesquisadora foi interpelada por uma aluna para auxiliá-la a escrever uma palavra que havia sido apagada por outro colega na lousa. A palavra em inglês era *fish*. Para isso, a aluna se direcionou a pesquisadora pedindo a ela que mostrasse no silabário quais sílabas ela deveria usar para compor a palavra. Obviamente a aluna não se posicionou nesses termos, mas deixou claro que entendia que necessitava saber quais daqueles códigos ele deveria usar para escrever a palavra. Antes mesmo que a pesquisadora pudesse pensar em uma solução, o aluno Lucas² – que durante as observações instalou-se na mesa da pesquisadora e teve despertado profundo interesse por ela – se colocou à frente da situação e apontou para a aluna a sílaba “fi” e, em seguida, a instruiu a usar o “s” e depois do “h”. Assim, parece haver a necessidade de algum cuidado no tratamento das questões sobre a língua com as crianças em alfabetização, ainda que elas demonstrem muito agilidade para resolver seus dilemas linguísticos

Pelo que foi exposto até aqui, percebe-se que a concepção de língua do professor dialoga com a ideia da língua como comunicação.

2 Pseudônimo adotado para preservação da identidade real do aluno.

No entanto, nota-se um acentuado interesse nas estruturas da língua e na aprendizagem de seu código por parte dos alunos, havendo foco no uso e na produção. Dessa forma, entende-se que o professor tem uma posição estruturalista para com a língua, sendo indicativo que suas ações para com os alunos e seu planejamento de aulas caminham em consonância com suas concepções teóricas.

Além disso, a concepção estruturalista de conhecimento transparece também nas estratégias julgadas pelo professor como as mais profícuas para a aprendizagem como se verá a seguir. Seu paradigma parece filiar-se as ideias do comportamentalismo de Skinner (1957, 1987). Esta perspectiva de ensino – aprendizagem centra – se no conteúdo a ser ensinado e na ação do professor. A preocupação é a transmissão do conhecimento, por meio do fornecimento de atividades controladas para que o comportamento desejado para com a linguagem seja alcançado pelos alunos e o erro, evitado. Para que isso ocorra, o conteúdo é fragmentado e oferecido em suas menores unidades para os alunos. A repetição e o *feedback* têm espaço relevante no comportamentalismo e também aparecem na fala do professor:

Professor: Isso, para fixação. Repete, quanto mais repete mais ela vai acabar fixando.

Professor: Então, a dança é tipo o petisco. A dança é a recompensa.

Entrevistadora: Entendi.

Professor: A recompensa da aula. Eu percebo que quando eles sabem que vão ter a dança, deixa eles muito... eles gostam muito da dança.

Entrevistadora: Eles gostam mesmo.

Professor: A dança é o final da aula. Então eles sabem que fazendo a aula, eles vão ter a dança. E eles gostam muito.

No trecho anterior, o professor defende o uso da repetição como forma de aprendizagem e justifica o uso da dança como uma forma de “petisco” ou recompensa a seus alunos, quando estes participam da aula. Sobre a repetição, foi estranho a pesquisadora perceber como alunos tão jovens eram capazes de copiar da lousa atividades para ligarem colunas de palavras com imagens de maneira tão eficiente. Do mesmo modo, causou surpresa o fato de que a maioria das crianças conheciam as palavras na lousa. Diante disso, uma conversa foi estabelecida com o aluno Lucas, quem revelou que o professor passava essa

mesma atividade com as mesmas palavras “um milhão de vezes”. Entretanto, mesmo assim, as crianças se engajavam e queriam todas responder os significados corretos.

Agora, contextualizando o uso da dança em sala, já há alguns anos o professor usa vídeos de jogos de vídeo game, como *Just Dance*, ao final de suas aulas para que as crianças possam dançar. Foi possível notar diferenças entre esse tipo de vídeo e os demais recursos midiáticos utilizados em sala pelo professor com fim didático, como músicas sobre preferências ou verbos de ação (como as disponíveis no canal no *youtube Super Simple Songs*). No caso das músicas para dança, os alunos são chamados a imitarem os movimentos dos personagens na tela conforme seu desejo. As músicas utilizadas pelo professor não estabelecem relação com a aula diretamente, ainda que para ele elas permitam o desenvolvimento da coordenação motora. Durante o período em que observei, foram tocadas músicas do gênero eletrônico, uma versão de *The Lion Sleeps Tonight*, da Dora Aventureira, e *Despacito*.

No entanto, é importante ressaltar que o professor desenvolve, dentro de suas concepções, um trabalho muito sério e comprometido. Como pode ser visto no diário de campo, a aula do professor é estrutura dentro de uma rotina procedimental, na qual ele faz as anotações sobre o calendário do dia, registra na lousa o tópico ou exercício e, em seguida, monta o computador, o *Datashow* e o som. Este tipo de rotina é uma prática comum na educação infantil e no ensino fundamental, pois visa estabelecer um ambiente segundo para a criança, o qual ela sabe o que vai acontecer. O uso dos recursos tecnológicos em todas as aulas parece agradar muito aos alunos, em especial, o final da aula com a dança. Aliás, o uso dos jogos de interação e dos vídeos parece, de alguma forma, responder ao desejo do professor de trazer o “lúdico para a sala de aula”:

Professor: Os exercícios são bem participativos, voltados mesmo a falas do dia-a-dia e a cumprimentos.... É assim, ao aluno de uma forma que seja bem lúdica... que com crianças tem que ser o lúdica o tempo todo, né? Vai se divertir e aprender, sem perceber.

Vê-se no excerto da entrevista que há a preocupação com o atendimento das necessidades das crianças em seu tempo de vida. Na sala

de aula, viu-se que o professor tem um profundo respeito por elas e estabelece diálogos na resolução de conflitos entre os alunos e com os alunos. Ele chama, em todas as aulas, alunos para resolverem os exercícios da lousa ou interajam com os jogos que usa em seu computador. Os alunos se mostram muito interessados em participar e costumam ajudar todos os colegas que vão até a lousa. Já docência para crianças, não parece oferecer dificuldade maiores a o professor:

Professor: Mais difícil? Deixa eu pensar. Não, não vejo dificuldade nenhuma. Eu acho que eles... A criança aceita tudo muito fácil. Eles têm facilidade para tudo... Pra pronúncia das palavras eles tem muita facilidade.

Entrevistadora: O que é aprender de forma muito natural? Como assim?

Professor: Flui. Para eles sempre flui muito...é porque eles são uma tábua rasa a crianças, eles são abertos a tudo. Eles não têm... eles não têm pré-julgamento. Eles não julgam, eles simplesmente vão aprendendo. Já o adulto fica sempre com um pé atrás.

Para ele, as crianças têm a capacidade de aprender naturalmente, de maneira fluída, e esse fato se deve a elas serem para o professor aquilo que ele denominou em entrevista “tábuas rasas” para serem preenchidas. Conforme Henry (1998), o conceito de tábua rasa está presente na obra *Alguns pensamentos sobre educação* de John Locke, publicada em 1693. Essa ideia defende que todos nascemos como folhas em branco que serão preenchidas pela vida social, sendo que a socialização tem papel importante nesse sentido. Esse fato também dialoga com a concepção comportamentalista (SKINNER, 1957, 1987) que compreender ser função do professor “preencher” seu aluno com o conteúdo.

Por fim, no que se refere à aprendizagem da língua inglesa, o professor ainda que afirma utilizar o recém-publicado *Currículo da Cidade de São Paulo* (2017), não demonstra familiaridade com o conceito de Língua Franca presente no documento e defende que a criança deve aprender inglês porque “ela gosta e se encanta”, como se observa a seguir:

Entrevistadora: Mas ela aprende inglês para fazer o quê?

Professor: Ela aprende inglês porque ela gosta. Ela gosta, ela fica encantada. “– Que legal, eu estou aprendendo fazer palavras de outra maneira!

”. Ela gosta, ela se encanta pelo inglês. Ela não tem uma utilidade do inglês, ela não pensa no sentido de utilidade. Ela pensa que é legal.

Finalmente, é possível dizer que a concepção de língua do professor estudado neste artigo se relaciona a parâmetros funcionalistas, que entendem a língua em termos de sua estrutura e sua capacidade comunicacional. Ainda, percebe-se que há relação entre a prática docente e sua visão de língua, uma vez que suas aulas procuram atender a demandas voltadas para o código e seu uso correto. Mais do que isso, notou-se também que a perspectiva estruturalista está presente no entendimento do professor sobre a como acontece a aprendizagem (repetição, input de informação) e sobre os alunos (tábulas rasas). Em contrapartida, percebe-se no professor uma atitude voltada para ao atendimento do aluno em suas necessidades para com o lúdico e um desejo de trazer para sala de aula estratégias, que visem tornar a experiência de aprendizado de inglês o mais aprazível possível.

Algumas considerações

Finalizado o percurso de pesquisa, traça-se algumas considerações finais. Primeiro, retoma-se que este estudo partiu da ideia que a concepção de língua é significativa para o ensino-aprendizagem de línguas e pode ter repercussões sobre a prática docente em sala de aula. Diante disso, este estudo visou investigar o entendimento do conceito de língua por um professor de língua inglesa da rede pública municipal da cidade de São Paulo, almejando compreender se a concepção de língua do professor influencia sua prática docente.

Para isso, foi realizada pesquisa qualitativa, na perspectiva etnográfica, em uma escola localizada no extremo leste da cidade de São Paulo. A pesquisa consistiu na observação de cinco aulas do professor e na realização de uma entrevista semiestruturada. É importante ressaltar que o trabalho realizado não entende o pesquisador como distante da realidade estudada e entende que os significados produzidos são resultado das interações entre todos os participantes, diretos ou indiretos, da pesquisa.

No que se refere ao quadro teórico, foi adotado um recorte para definição do conceito de língua. Diante da complexidade do conceito, optou-se por três discursos recorrentes sobre o significado de língua, sendo eles: a língua como instrumento de comunicação, a língua como estrutura e a língua como discurso e ideologia. Com aspirações didáticas, apresentou-se no texto, de maneira linear e diacrônica, cada uma das perspectivas abordadas. Reconhece-se que em seu contexto na vida, as concepções sobre o significado de língua coexistem em um tempo e até mesmo se fundem. Contudo, foi necessário tal adequação para encaminhamento do estudo.

Dito isso, pode-se afirmar ter havido, no campo da linguística e da epistemologia, o aparecimento ao longo do tempo de variados entendimentos de língua. Nota-se que a língua emerge como uma ferramenta de comunicação, que permite a interação entre as pessoas. Essa compreensão relaciona-se às ideias racionalistas que defendiam a soberania da razão sobre as demais instâncias do ser. Contudo, prontamente se percebe que a língua exerce papel mais que instrumental e possui penetrabilidade significativa na vida humana e na própria constituição dos homens. Esta constatação possibilita o estudo da língua como um fenômeno social normatizado por leis e códigos, que regulam as interações dos homens. Logo, a língua passa a ser entendida como uma estrutura. Todavia, com a destabilização da ideia de identidade e a repercussão dos movimentos de descolonização, tem início na linguística reflexões sobre os processos de poder que permitem a produção e circulação de significados nas sociedades. Aponta-se que a visão sistêmica não responde as tensões presentes entre ideologias e discursos variados no mundo contemporâneo. Sendo, portanto, necessário começar a refletir em termos dos processos de produção de significado e as forças neles envolvidas. Dessa maneira, pode-se entender que a língua foi de um instrumento a um sistema, sendo posteriormente compreendida como uma construção humana.

Sobre a pesquisa de campo, é possível afirmar que, no caso do professor, a concepção de língua tem repercussões sobre seu fazer docente. Mais do que isso, há coerência no campo conceitual, quanto ao entendimento de língua, a visão de ensino-aprendizagem, a metodologia adota e as concepções de alunos. Como foi afirmado, o professor

estudado neste artigo se filia a parâmetros funcionalistas que pensam a língua em termos de sua estrutura e sua capacidade comunicacional. Sua prática dialoga com as ideias do Comportamentalismo (SKINNER 1957; 1987), tanto no que se refere a suas proposições para a aula quanto sobre sua visão sobre os alunos. Todavia, o alinhamento com concepções tidas como tradicionais não impede o sucesso do professor com seus alunos e com a gestão. As observações de campo mostram que tanto alunos como a direção da escola parecem muito interessados no trabalho apresentado. Ademais, a nova roupagem dada por ele (i.e., professor) a práticas já consagradas, como colocar as frases na ordem correta, parecem ter feito positivo em sala. Por fim, pode-se dizer que o comprometimento docente e a realização do melhor trabalho estão acima de perspectivas teóricas, sendo necessário a ida a campo para a compreensão da realidade vivida na escola.

Referências

- ANJOS, F.A. e SIQUEIRA, D.S.P. Ensino de Inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom)funcionamento. *Revista Muitas Vozes*. Ponta Grossa: v.1, n.1, p. 127-149, 2012.
- ASSIS– PETERSON, A.A. e COX, M. I. P. Ser/Estar professor de Inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Revista Polifonia*. Cuiabá: EdFMT, n.5, p1-26, 2002.
- BISHOP, R.; PHILLIPS, J. *Language, Theory Culture Society*. 2006. Disponível em: <http://tcs.sagepub.com/cgi/content/refs/23/2-3/51>. Acesso: 10/2018
- CAMARGO, C.G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de Língua(gem) e Leitura: Práticas de Professores de Língua Inglesa em Atuação. In: *Revista X*, V. 2, 2016, p. 85 -106
- CAVAILLÉ, J.P. *Descartes, La Fable du Monde*. Paris: Vrin, 1991.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org). *The Sage handbook of qualitative research*. 5ªed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2018.
- FOUCAULT, M. *The archeology of knowledge*. New York: Tavistock, 1972.
- GARCIA, B.V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva sobre o ensino de Inglês para crianças*. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 2011.
- GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *RAE – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Revista Claritas*, v. 6, p. 37– 47, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. São Paulo: DP&A Editora, 1998.
- HENRY, J. *A Revolução Científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.,1998.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language teaching: from method to post method*. LEA: New Jersey, 2006.
- MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG., e CASTRO, PA., (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10/2018.
- PEREIRA, T. V. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. In: *Espaço do Currículo*. v. 3, n. 1, 2010, p. 419-430.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, L. L. M. da et al. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.
- SKINNER, B.F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1957.
- SKINNER, B.F. *The Contrived Reinforcer*. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- THOMPSON, J. B. *Ideology and modern culture*. Oxford, England: Polity Press, 1990.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997
- VICENTIN, K.A. *Inglês nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: de representações de professoras a políticas públicas*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2013.
- WALKER, S. Uma visão geral do ensino de Inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J.C (org.). *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*, p. 35-52. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORAS PEDAGOGAS QUE ATUAM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: COMO LIDAR COM A LIMITAÇÃO DO CONHECIMENTO?

FERNANDA DE MELLO CARDOSO
ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA

Ao longo da história da humanidade, pessoas vivem e sentem a necessidade de aprender uma segunda língua. Atualmente, com os avanços das tecnologias, a acessibilidade à informação do mundo disponível para diversos públicos tem oferecido oportunidades de interação e estudo e aprendizado de outras línguas, principalmente a Língua Inglesa (doravante LI), desde a infância, “com vistas a uma participação social mais ampla e potencialmente mais crítica”, conforme assevera (ROCHA; LIBERALI, 2017, p. 127), mediados especialmente pelos aplicativos de ferramentas digitais e na web.

Pensando no contexto educativo, deste fato decorre a necessidade de estudo da LI para os estudantes e formação profissional para os professores que atuam na docência com o ensino e aprendizagem da mesma. Assim, o objetivo principal deste capítulo é realizar um recorte de duas pesquisas maiores, uma já concluída em 2018 e outra em andamento, sobre as necessidades formativas de professoras pedagogas que lecionam LI para os anos iniciais, em específico para os 4º e 5º anos. Às professoras foi oferecida a oportunidade de participar de minicursos de estudo da LI, principalmente com o intuito de minimizar as angústias causadas pelo não conhecimento da língua e a obrigatoriedade de inclusão na prática educativa com as crianças, conforme o que regem os

documentos curriculares do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Sendo assim, diante da realidade, trouxemos para a pesquisa reflexões mediante as narrativas das professoras que dizem respeito às perspectivas de ensino que orientam o trabalho docente de duas professoras participantes da investigação¹.

Fundamentação teórica

Estudos como os de Silva, K., Rocha e Tonelli (2010, p. 29) têm apontado que “evidencia-se nas últimas décadas um aumento expressivo de crianças aprendendo uma nova língua em todo o mundo”. Por esta razão, ao longo dos anos, um número maior de pesquisas tem sido publicado sobre o assunto em questão: o ensino e aprendizagem de LI, em específico, nos anos iniciais.

Sabe-se que, no contexto brasileiro, o ensino das diferentes áreas do conhecimento é determinado e convalidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2006). Esse documento rege que o ensino de uma Língua Estrangeira (doravante LE), sendo sugerida a LI, seja inserido a partir do 6º ano do EF como disciplina obrigatória. Além da LDBEN (BRASIL, 2006), a DCN (BRASIL, 2013) estipula que, nos componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental, haja o ensino da “língua estrangeira moderna” (conforme os documentos).

Nesse quesito, em relação às diretrizes supracitadas, compreende-se que para atender a obrigatoriedade da inserção de LE, neste caso a LI, urge a necessidade de profissionais capacitados para tal execução, configurando uma demanda para suprir a realidade exposta.

Entretanto, sabe-se que em diferentes ambientes educacionais, os profissionais da docência que atuam como professores de LI não têm formação adequada para trabalhar com as crianças, posto que, o curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa aborda a formação docente voltada ao ensino para o público alvo a partir do 6º ano, conforme os documentos citados acima e, como é o caso dessa

1 Este capítulo é um recorte de duas pesquisas mais amplas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

pesquisa, existem instâncias em que o professor pedagogo é o responsável por trabalhar a língua nos anos iniciais. Assim, o docente é confrontado com a realidade de ter que ensinar um conteúdo que não fora apresentado na grade curricular do seu curso de graduação.

A realidade citada acima é inquietante, pois levanta dúvidas a respeito das práticas e da formação docente, ou seja, é necessário problematizar o que está sendo feito para subsidiar tais lacunas, pois a situação nos remete a questionamentos e afirmações, tais como as de Celani (2010).

Por esta ótica, quadros de incapacidade e insegurança, têm, cada vez mais, feito parte da constituição profissional docente, que se não tratados de forma imediata e eficaz, podem extrapolar para níveis de desistência da profissão, segundo os estudos de Silva, A. (2018). Por isso, Nóvoa (1999, p. 27, grifos do autor) reitera que as ações problematizadas em investigações têm proporcionado teorização e conceitualização sobre os avanços da profissão, “assim sendo, é natural que os esforços inovadores na área de formação de professores contemplem práticas de *formação-ação* e *formação-investigação*”.

Para refletir a respeito da formação de professores e o sentimento de incapacidade do professor, dentre outras emoções, dialogamos com pesquisadores como Nóvoa (1992; 1999) e Imbernón (2009) para subsidiar a discussão. Concordamos com Imbernón (2009, p. 64), quando o mesmo, ao discutir as necessidades formativas do professor, assegura que “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”, perspectiva esta que está em consonância com a dos teóricos do método autobiográfico.

Além disso, para fundamentar a reflexão acerca das perspectivas de ensino, nos ancoramos em Richards e Rodgers (1986), Leffa (1988), Harmer (1998) e Finardi e Porcino (2014) que detalham o histórico da evolução das várias perspectivas de ensino que permearam ao longo dos anos até a atualidade. Interessa-nos, principalmente, a criação e existência da abordagem de ensino de línguas que nasceu na Europa no século XVIII. Para Richards e Rodgers (1986), a introdução dos idiomas baseava-se no método utilizado para ensinar a língua latina, perspectiva

tradicional da abordagem estruturalista que se preocupava com a produção de listas, tradução e pouca prática oral, uma vez que esse não era o foco, e sim o domínio do sistema gramatical.

Assim, nomeou-se a Abordagem da Gramática e da Tradução (doravante AGT), a qual, segundo Leffa (1988, p. 214), “tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido”. Assim, Leffa (1988) justifica e o mesmo é afirmado por Harmer (1998, p. 214), que “basicamente, a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira”, sendo “uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo”.

Ademais, apoiamo-nos em Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2014) e Dominicé (1978) no manuseio das narrativas, visto que o trabalho com tais registros é utilizado tanto no viés investigativo quanto formativo. Para Dominicé (1978, p. 94), “o relato de vida visto sob o ângulo educativo ou o relato de vida elaborado num contexto educativo, como o da formação contínua, abre pistas de reflexão e permite avançar hipóteses”, afirma ainda que, neste caso, “não se trata de contar, verificar ou provar”, o que sinaliza para a compreensão de que é necessário haver uma pausa no dia a dia para refletir e, se necessário, transformar e renovar as práticas. Nesta lógica, com as narrativas, compreende-se que os registros de vida que retratam experiências vividas são significativos para o desenvolvimento profissional docente, pois permitem que o sujeito reviva, repense, reanalise, ressignifique os sentidos que atribui às suas ações enquanto humano e professor.

Diante deste embasamento, compreendemos que é crucial o olhar mais atento para as aulas de LI, a formação profissional e continuada do professor que trabalha com a língua, visto que as demandas contemporâneas exigem uma visão mais crítica para o ensino e as perspectivas de ensino que orientam nossa prática, ação esta que pode ser desenvolvida, por exemplo, a partir do trabalho com as narrativas e o registro diário e reflexivo do nosso agir docente.

Percurso metodológico

A presente pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, pois propicia o aprofundamento nos estudos que ultrapassam os limites da interpretação de dados meramente quantitativos – ação característica do paradigma positivista o qual defende uma racionalidade instrumental que categoriza os elementos que compõem a educação. Tal abordagem orienta as análises com subsídios para interpretação e compreensão da participação e vivência humana nos diferentes contextos de aprendizagem e interação.

Trata-se de uma pesquisa com narrativas na perspectiva do método autobiográfico, este que é tanto um método investigativo quanto formativo, conforme os estudos de Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2014), Dominicé (1978), entre outros. Para Delory-Momberger (2014, p. 22), as narrativas, enquanto objeto de estudo, são expressivas para a investigação e a formação, porque permitem ao pesquisado a “posição de pesquisador de si próprio”, enquanto ao pesquisador oferecem a oportunidade de “compreender o trabalho do pesquisado sobre si mesmo”.

No mesmo sentido, quanto à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 51), explicam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, ação esta que é possível a partir do uso de diferentes instrumentos de coleta, entre eles, as narrativas que surgem dos diários de campo, das transcrições de gravações, das entrevistas, entre outros de característica biográfica.

Assim, com base nas pesquisas sobre formação de professores, o ensino de LI para crianças, as perspectivas de ensino da LI e o método autobiográfico, como já mencionado na introdução, com este estudo objetivou-se investigar as necessidades formativas das docentes que ensinam a LI para crianças dos anos 3º ao 5º nas escolas da rede municipal.

As professoras participantes da pesquisa fizeram parte dos minicursos que foram ofertados a partir da parceria universidade-escola, o primeiro que ocorreu em 2017 e o segundo em 2019. O primeiro minicurso teve carga horária de 20 horas e os encontros aconteceram

em uma escola que acolheu o projeto e os professores que vinham de outras unidades para os estudos semanais de duas horas. O segundo está sendo desenvolvido atualmente em formato de um curso formativo de Língua Inglesa com carga horária de 80 horas, no qual os encontros de formação acontecem quinzenalmente na própria escola onde os professores exercem seu trabalho, são duas horas de encontro, o qual é realizado numa perspectiva itinerante, ou seja, o pesquisador vai onde as professoras desenvolvem sua profissão docente.

Para a coleta de dados, utilizou-se de narrativas extraídas de entrevistas semiestruturadas com duas participantes dos minicursos, uma que participou do primeiro minicurso realizado, professora Maria, e a outra do segundo que está sendo ofertado, professora Girassol. Foram selecionadas as reflexões que dizem respeito às perspectivas de ensino que orientam o trabalho das professoras, as quais foram analisadas com base nos estudos de pesquisadores que investigam formação de professores, o ensino de LI para crianças, as perspectivas de ensino da LI e o método autobiográfico. Os nomes Maria e Girassol são nomes fictícios escolhidos pelas professoras.

Em entrevista com a professora Maria, ela contou que concluiu o curso de Pedagogia em 2004 pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). De acordo com a entrevistada, ela iniciou seu trabalho na rede municipal em 2009 e atualmente continua na mesma rede atuando como professora contratada no Ensino Fundamental. Ela está em uma instituição que atende os anos iniciais e finais e ministra aulas na 1ª fase do 2º Ciclo, ou seja, no 4º ano.

Quanto ao contato com a LI ao longo dos anos de docência, Maria também relatou que teve aulas de LI no ensino superior pela UNIVAG, as quais aconteceram com o uso dos computadores. Além disto, ela compartilhou que fez cerca de dois meses de cursinho particular de inglês, mas não perdeu o estudo. Atualmente, diante das exigências de trabalhar a LI com as crianças, ela recorre ao auxílio da filha adolescente que estuda o idioma por conta própria em fontes online.

A professora Girassol exerce sua profissão há 15 anos. Sua primeira graduação é em Letras pela UFMT Campus Rondonópolis, também se especializou na área de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Em seus

relatos, a professora Girassol conta que diante da necessidade de fazer a complementação educacional para subsidiar suas necessidades referentes ao público, no contexto em que estava inserida, ela buscou estudar Licenciatura em Pedagogia. No entanto, no decurso de ser pedagogo, os entraves são constantes, como é o caso em 2019 em que a referida professora foi lotada em uma sala de 5º ano (2ª fase do 2º Ciclo).

Girassol relata que em sua formação não teve aulas específicas de LI, o que fez com que ela tivesse muitas dificuldades na citada disciplina, levando a docente enfrentar muitas problemáticas no planejamento e execução das aulas, pois lhe faltava conhecimento apropriado para tal, o que a deixava, muitas vezes, frustrada e insegura, e segundo sua fala, replicava aulas tendo parâmetro suas experiências com a língua no ensino médio.

Diante das informações aqui expostas que detalham o caminho percorrido para realização da pesquisa, na seguinte seção é apresentada a análise dos dados que foram interpretados tendo em vista as necessidades formativas das professoras e as perspectivas de ensino que orientam o trabalho delas.

Análise dos dados

Nesta seção serão destacados e interpretados alguns trechos extraídos das entrevistas com a professora Maria e a professora Girassol, dados estes que serão analisados com base no referencial teórico da pesquisa. Vale ressaltar que embora o objeto de estudo da pesquisa sejam as atuais necessidades formativas das professoras, com intuito de conhecer mais sobre o papel da LI na vida dessas docentes, elas foram entrevistadas também sobre a vivência com a língua desde a infância na escola.

Sobre a disponibilidade do material para o estudo da língua, considerando a sua vivência na educação básica e atualmente a experiência na docência, narrou que teve o ensino de LI na escola a partir da antiga 5ª série, e ainda lembrou que “tinha um livro e você lia no livro, passava do inglês para português, e vice-versa”, movimento este que, na opinião dela, “era muito bom”, pois “a gente falava inglês ali

de acordo com o livro e ia traduzindo aquelas coisas juntamente com o livro” (Entrevista Maria, 2017).

Segundo Finardi e Porcino (2014, p. 249), as características relacionadas por Maria realçam a AGT, na qual os livros tinham um papel essencial, visto que tal abordagem “priorizava a leitura com o objetivo de se conhecer melhor a estrutura da língua e fazer correlações desta com a língua materna do aprendiz”.

Maria atua no 2º Ciclo e, ao comparar a época da juventude à atualidade, no exercício da profissão, observou que “hoje, a gente não tem livro na sala de aula, então a gente procura pesquisar na internet algumas coisas, para levar para as crianças, porque na escola mesmo, não tem livro para o 4º ano” (Entrevista Maria, 2017).

Do mesmo modo, a professora Girassol comenta a sua prática ao fazer menção à sua professora do 5º ano, ela relata que “a professora tinha um livrinho, era uma professora só, ela já tinha 20 anos em sala de aula, usava o mesmo livro”, até recorda que “o livrinho dela já estava tudo marcado”, visto que “ela também não sabia e também foi ensinando assim”, declarando que hoje na sua prática docente trabalha “os dias, os números, os meses, cores, animais”, já que, segundo Girassol, “é o que eu tenho domínio”, por isso “começo com aquilo que eu tenho mais facilidade” (Entrevista Girassol, 2018).

Os apontamentos das professoras são pertinentes, pois conforme o que rege a LDBEN (BRASIL, 2006), sendo incluída a LI a partir do atual 6º ano, os livros disponíveis nas escolas são para o público alvo dos anos finais do ensino fundamental e para os do ensino médio. Assim, diante da falta do livro, professores como a docente Maria são levados a buscar auxílio na internet para a construção do saber individual e coletivo, uma vez que, de acordo com os estudos de Finardi e Porcino (2014, p. 261), “com recursos ainda mais interativos, a Web 2.0 permitiu que o usuário passasse a ser além de consumidor e receptor de informações também produtor e disseminador de conteúdos”.

Nesta ótica, é pertinente salientar a opinião da professora Maria quanto à inserção da LI na matriz curricular, para ela, “o correto seria desde a primeira fase, porque muitas escola já têm desde a primeira

fase”, por exemplo, “escolas privadas”, pois, segundo a docente, “é muito bom essa inclusão sim, para as crianças já irem adaptando a sua língua, falando o inglês, conhecendo o inglês, já junto com a língua portuguesa, sabendo a tradução” (Entrevista Maria, 2017).

Do mesmo modo, a professora Girassol, ao se remeter a sua prática, analisa que “nós não aprofundamos no ensino do inglês, pois temos medo de aprofundar pelos questionamentos dos alunos”, porque, como expressado por ela, “eu não dou conta”, por isso, “sigo aquilo que é mais fácil”, e explica a realidade da sua sala de aula: “não construímos um texto, não desenvolvemos o conteúdo porque nós temos o básico, o conceitual”, assim “o que fazemos é traduzir algumas palavras e montar pequenas frases por causa da nossa deficiência” (Entrevista Girassol, 2018).

A visão das professoras Maria e Girassol sobre o ensino de LI pautado em propostas de tradução se manifesta várias vezes em seus relatos. Interpretamos que, assim como revelam os teóricos estudados, a AGT, mesmo que sendo a abordagem mais antiga, continua sendo muito usada na contemporaneidade.

De qualquer modo, é pertinente frisar a importância que a professora Maria dá à inclusão da LI anos iniciais por reconhecer que a mesma já é ensinada nas escolas privadas e na televisão. Em outras palavras, como reconhece Silva, K., Rocha e Tonelli (2010), Celani (2010) e Liberali (2017), a não inclusão da LI no ensino e aprendizagem para crianças é negar que a língua é parte das construções de significados sobre a sociedade que está em constante movimento.

Os trechos acima evidenciam algumas das necessidades formativas que as professoras participantes sentem ao se depararem com as demandas da profissão e apresentam as perspectivas de ensino que orientam sua prática e que estratégias utilizam para superar os obstáculos da docência. A reflexão aqui proposta teve como intuito expor a realidade dessas profissionais que sofrem com as angústias da profissão, discutir brevemente como elas pensam o processo de ensino e aprendizagem de LI para compreender como elas desenvolvem a prática em sala de aula, para que juntos possamos ponderar sobre como mudar ou melhorar a realidade de

professoras como Maria e Girassol que sobrevivem as demandas da profissão docente no Brasil.

Considerações

Diante dos dados evidenciados, interpreta-se que a Professora Maria e a Professora Girassol são professoras que compreendem a importância do contínuo dos estudos da profissão que se prolongam no engajamento em ações de formação continuada, uma vez que reconhecem o contexto de mudança em que vivem e atuam e, por isso, neste caso, identificam como significativo o estudo de LI para o ensino com as crianças, por ser uma construção social em que os próprios alunos já estão envolvidos.

Tal movimento formativo é pertinente para a vida profissional, pois como analisa Nóvoa (1992, p, 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Todavia, com os dados apresentados fica evidente o quanto é necessário um olhar mais atento para as aulas de LI, a formação profissional e continuada do professor que trabalha com a língua, posto que as demandas contemporâneas exigem uma visão mais crítica para o ensino e as perspectivas de ensino que orientam a prática docente.

Ademais, a partir das narrativas, percebe-se o quanto o próprio ato de relatar as vivências, opiniões, desafios, com a LI, contribui para que sejam (re)(des)construídos sentidos sobre o que é aprender e ensinar a LI para as crianças e como desenvolver um trabalho interessante com elas no cotidiano, tendo em vista que o trabalho com as narrativas viabiliza a compreensão do sujeito a partir das experiências nas quais se situa e age.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora LDA, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 ago 2019.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554_8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 set. 2019.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. Disponível em: http://pos.letras.ufg.br/up/26/o/formacao_professores.pdf. Acesso em: 18 set. 2019, p. 57-67.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *As Histórias de Vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: _____. FINGER, Matthias; NÓVOA, António. *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 83-95.
- FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: impacto da globalização e da internacionalização. *Revista Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 66, jan./fev., 2014, p. 239-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00239.pdf>. Acesso em 12 ago. 2019.
- FINGER, Matthias; NÓVOA, António. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- HARMER, Jeremy. *How to teach English*. UK: Pearson, 1998. Disponível em: <https://ia800801.us.archive.org/31/items/HowToTeachEnglish/How%20to%20Teach%20English%20Harmer%2C%20Jeremy.pdf>. Acesso em: 19 ago 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*.

Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Richmond, 2009.

_____. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 71-91.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto. 1992, p. 13-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). *Profissão Professor*. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999. p. 13-34.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/5666615/Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_-_Jack_C._Richards_and_Theodore_S._Rodgers. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROCHA, Cláudia; LIBERALI, Fernanda. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Orgs). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. Edição reformulada*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 127-144.

SILVA, Adriane P. *Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT*. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ef97cfb2fdd9fac7e163fe1cabbdb1b75.pdf>. Acesso em: 14 set 2019.

SILVA, Kleber; ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana. Percursos no Ensino aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Crianças no Contexto Brasileiro. In: ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana; SILVA, Kleber (Orgs.). *Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 29-60.

SILVA, Thais Marchezoni da. *Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema*. 2013. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2178>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E O PRINCÍPIO DA ABERTURA ÀS LÍNGUAS: REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS¹²

GIULIANA CASTRO BROSSI
MARISE PIRES DA SILVA
SUZANA DE SOUZA LINO
JULIANA REITCHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Muito tem sido discutido a respeito da aprendizagem de Línguas Estrangeiras (doravante LE) para crianças e de educação bilíngue. Os debates sobre a maior facilidade das crianças em aprender uma LE foram superados pela realidade vivenciada globalmente: viver a experiência da língua e da cultura do outro, do estrangeiro e conhecer a diversidade, desenvolve nas crianças a competência plurilíngue e a competência intercultural (BALSIGER et al, 2012; HAWKINS, 1987), extremamente necessárias na atualidade.

Propomos neste relato de pesquisa uma perspectiva plurilíngue de ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC), fundamentada na consciência linguística e na sensibilização à Língua Estrangeira, inspirada nos gêneros poema e conto infantil (TONELLI, 2005). Apoian-

-
- 1 A Unidade Didática pilotada neste estudo foi realizada como trabalho final da disciplina 2LEM 255: Implicações didáticas nos processos interacionais de aprendizagem e domínio de línguas estrangeiras/adicionais por crianças, ministrada em 2018-2 pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina.
 - 2 Este artigo está inserido nas investigações desenvolvidas pelos membros do grupo de pesquisa FELICE– CAPES/CNPq, liderado pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

do-nos no marco teórico/metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, SCHNEUWLY, 1994) objetivamos refletir sobre a pilotagem de uma unidade didática (doravante UD) para o ensino de língua inglesa para crianças com base nos princípios da sensibilização e abertura às línguas e da consciência linguística, ministrada para crianças de 7 a 11 anos, apoiada no tema *Different houses, different people*.

Este artigo está organizado em 5 partes, sendo que nas 2 primeiras apresentamos a fundamentação teórica, que sustenta essa proposta: na primeira discutimos a consciência linguística, seguida pelo plurilinguismo. Dando continuidade trazemos a proposta didática com atividades de sensibilização linguística com breve descrição das atividades, seguida das impressões das professoras que participaram da pilotagem da UD. A última parte é reservada para algumas considerações e reflexões acerca das contribuições advindas desta experiência.

Os princípios da consciência linguística

De acordo com Tonelli e Cordeiro (2015, p. 223)³ “desde os primeiros contatos com uma Língua Estrangeira, os jovens aprendizes devem desenvolver uma atitude reflexiva sobre as línguas com as quais estão em contato, a partir da comparação entre elas, tal como se tratam em cada gênero textual estudado.” Em outras palavras, advogamos por uma vivência que incentive as crianças a refletirem e se questionarem quanto à diversidade em relação ao outro, iniciando pela língua, assim como pelos hábitos, culturas e crenças do outro, do ‘estrangeiro’, do ‘diferente’, conhecendo realidades diversas da norma padrão da cultura e da língua materna (doravante LM).

Nesse sentido, Hawkins (1981, 1984) advoga a favor de programas que discutam sobre a linguagem, e construam pontes entre o ensino da LM, e de Língua Estrangeira (doravante LE), o que a nosso ver pode intermediar a transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino

3 A proposta de recuperar o princípio de *Language Awareness*, inicialmente proposto por Hawkins e transpô-lo para o ensino de línguas estrangeiras para crianças foi desenvolvida por Tonelli ao longo de seu estágio pós-doutoral na Universidade de Genebra sob a supervisão de Cordeiro.

Fundamental II (crianças de aproximadamente 11 anos), desenvolvendo confiança na escrita, na leitura e na compreensão oral.

De acordo com Perregaux et al. (2003 apud TONELLI, CORDEIRO, 2015, p. 225) a abordagem com base nos princípios do material didático EOLE pretende: promover atitudes de abertura a outros idiomas e culturas, avolumar conhecimentos acerca das línguas, motivar a aprendizagem, avultar a habilidade de compreensão oral dos idiomas, amplificar a curiosidade das crianças para aprender outras línguas, criar uma percepção linguística nas crianças por meio de reflexão e comparação, formar uma cultura linguística, instigando a receptividade ao plurilinguismo, dentre outros.

Para tanto, nos ancoramos inicialmente⁴, nos pressupostos da formação crítica de professores, defendida pela Linguística Aplicada Crítica (LAC), enviesada pelos olhares de Celani (2010), Pessoa (2012), Darling Hammond (2006), dentre outras, que reforçam a importância da formação – inicial e continuada – crítica de professores de LE. Advogamos, outrossim, que os professores precisam sentir-se, e estar verdadeiramente capacitados para refletir e para agir na sala de aula de LE, especificamente para crianças, com os objetivos abordados nesse estudo. Celani (2010) aponta que os professores, sejam eles experientes ou não, precisam estar familiarizados com as propostas e abordagens para que essas surtam o efeito necessário. Concordamos também com Darling Hammond (2006) ao afirmar que essa ‘aparente’ simplicidade do trabalho do professor faz com que professores recém-graduados, formadores e criadores das políticas⁵ acreditem que praticamente qualquer pessoa pode ensinar bem.

A autora ainda relata que a falta de conhecimento a respeito da complexa teia de ações e decisões nos bastidores da vida dos professores,

4 Acreditamos na importância da formação inicial e continuada crítica de professores de LEC, conscientes dos riscos em reforçar uma atitude colonizadora no ensino de língua inglesa, uma vez que propomos atividades com foco na didática plurilíngue, isto é, todas as línguas assumem o mesmo lugar e a mesma importância.

5 Optamos por adotar o termo ‘criadores de políticas’ como tradução livre para o vocábulo em inglês *policy makers* no sentido de administrador, gerente e gestor (dicionário de sinônimos). Também de acordo com o Dicionário Online de Português executor, aquele que faz, executa, criador que tem a capacidade de criar, inventar e desenvolver alguma coisa.

e os baixos padrões para o ensino, leva-os a acreditarem também que basta saber algo sobre um assunto, pois o restante é aprendido na prática. Nada mais distante da realidade do processo de se formar professor e criar atividades, elaborar sequências didáticas, selecionar material de apoio didático, propor objetivos considerando a diversidade existente na sala de aula, e literalmente colocar em prática essas atividades na realidade da etapa inicial do Ensino Fundamental (EF), apenas para citar algumas ações realizadas por um professor. Tudo isso, buscando desenvolver em seus pequenos aprendizes uma sensibilização à língua, às atitudes, à cultura e ao jeito de viver do outro.

Nesse sentido, argumentamos, em consonância com Tonelli e Cordeiro (2014; 2015), a favor de “(...) desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas possam encontrar seu lugar” (CONSELHO EUROPEU, 2000, p. 11) – tal como proposto no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) – por meio da proposta de UD temáticas, com objetivos de sensibilização e consciência linguística, e de desenvolvimento de competência pluricultural.

Compreendemos consciência linguística (doravante CL) no sentido de “refletir, falar e conhecer sobre um idioma e sua aprendizagem” (GARRET, JAMES, p. 111), e para esses autores a CL deve ser desenvolvida paralelamente ao ensino de idiomas, sendo que os benefícios abrangem os domínios afetivo, social, de poder (no sentido de empoderar aprendizes por meio da linguagem), cognitivo e de desempenho. Segundo Hawkins (1999, p. 128) “o estudo da língua irá além, vai sair do Inglês e tentar ajudar o aprendiz a olhar objetivamente para o comportamento linguístico⁶”, sendo que a CL tem como “objetivo principal desafiar os aprendizes a questionarem o que muitos nem dão o devido valor⁷”. Ainda segundo Garret, James (1992), a CL deve se ocupar com atividades que realizem conexões com o domínio afetivo, aperfeiçoando o desempenho da linguagem.

6 “The study of language will *go beyond, will get outside, English and attempt to help the pupil to look objectively at language behaviour*”.

7 “The chief aim of (awareness of language) will be to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted”.

Em contextos multiculturais, a CL tem objetivos de “aprofundar a compreensão e promover a tolerância” (ANDERSON, 1992 apud GARRET; JAMES, 1993). Outro domínio apontado pelos autores é sobre as relações de poder difundidas na língua, o poder de manipulação da língua e o empoderamento para o próprio uso da língua. Além do mais, a CL é capaz de despertar “a consciência de padrões, contraste, sistema, unidades, categorias, regras da língua em uso e a habilidade/capacidade de refletir a respeito delas” (DONMALL, 1985, p. 7 apud GARRET; JAMES, 1992, p. 112). Por fim, é possível ainda que ao buscar desenvolver a CL das crianças, o professor de LI leve essas crianças a aumentarem seus recursos linguísticos disponíveis e a competência de uso dos mesmos.

Em concordância com tais princípios, propomos atividades que possibilitam ao professor de LE/LI para crianças sensibilizá-las quanto à existência de outros idiomas, além da LM ou da LI (idioma oficial e recomendado pela BNCC). Ao expor as crianças às outras LE o professor deve ter em mente que não estamos tratando de mera tradução como nos moldes tradicionais. As atividades planejadas foram desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos da CL, que nos leva à reflexão sobre o plurilinguismo (TONELLI; CORDEIRO, 2014) e as prováveis competências desenvolvidas a partir de sua abordagem na sala de aula de LE/LI, que apresentamos em seguida.

Plurilinguismo

A crescente proximidade entre povos, línguas e culturas, propiciada pela extinção de fronteiras geográficas, propelida pelos movimentos de globalização e ampliação do alcance das novas tecnologias digitais, nos faz refletir a respeito do etnocentrismo firmado no monolingüismo. Propomos que tais questões façam parte dos diálogos entre professores, formadores de professores, aprendizes de Línguas Estrangeiras, criadores de políticas, e demais esferas envolvidas nesse cenário. Nas escolas públicas brasileiras a diversidade cultural e linguística, já se evidencia com a presença de aprendizes com necessidades específicas, crianças estrangeiras que vivem no país, crianças advindas

de tribos indígenas, porém com menos intensidade que nos países da União Europeia, por exemplo.

Torre e Marchiaro (2011) retomam o contexto Geo-Político europeu a partir da queda do Muro de Berlim (1989) e do fim da União Soviética (1991) para justificar o desenho de uma política linguística que impulsionou o plurilinguismo fundamentado na necessidade de conhecimento de outras línguas para um melhor convívio com a diversidade cultural e linguística existente na Europa, além de possibilitar a adaptação da comunidade europeia às mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, e políticas de um mundo globalizado e ‘sem fronteiras’ geográfico temporal. Ademais, com base nos princípios básicos do Marco Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação, defendem o movimento de concretização da intercompreensão plurilíngue entre línguas genealogicamente vizinhas, permitindo a comunicação entre os interlocutores pertencentes a comunidades diversas, expressando-se em sua língua materna, de forma natural e espontânea, a partir do conhecimento das semelhanças e diferenças entre as línguas vizinhas.

Os autores apresentam os princípios da didática do Plurilinguismo que orienta a elaboração e o desenvolvimento de materiais e estratégias para o ensino simultâneo de línguas congêneres, visando uma educação plurilíngue. Os enfoques plurais, segundo Torre e Marchiaro, se propõem a favorecer a aprendizagem linguística integrando as metodologias das distintas línguas, desenvolvendo a intercompreensão e fomentando o surgimento da consciência linguística. Em outras palavras, prevê a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de escutar, resumir e interpretar mensagens em outras línguas, dissociada da capacidade de expressão.

De acordo com Gajo (2013) o ensino plurilíngue recorre às diversas línguas, e as reutiliza, sendo que uma delas serve de base e referência para aprofundamento dos conteúdos. A autora define competência plurilíngue e multicultural como a “capacidade de mobilizar um repertório linguístico, complexo e heterogêneo, feito de diversas línguas e variedades de línguas, relacionadas com diversos âmbitos de uso e desenvolvidas de forma variável” (p. 55). Gajo observa que a didática do

plurilinguismo se fundamenta no uso de todos os recursos linguísticos, na atenção ao contato entre as línguas, na valorização dos recursos plurilíngues dos alunos e a concepção de línguas como vetores de todas as disciplinas (p. 60).

Bronckart e Bronckart (2013) destacam que “os processos de desenvolvimento cognitivo levam ao desenvolvimento de formas de pensamento que se abstraem deste marco inicial, de forma que coexistem, em cada indivíduo, uma forma de pensamento sociolinguisticamente dependente e uma forma de pensamento de caráter universalizador” (p. 33). Os autores apontam a existência de um gênero, de unidades dêiticas e de valor temporal, e os tipos de discurso (do expor e do narrar), como características constantes de uma língua, enquanto os marcadores e mecanismos da organização textual, além das operações psicolinguísticas implicadas pelo uso desses mecanismos como elementos que caracterizam as especificidades de uma língua. Além disso, retomam a concepção de Culioli (1990, apud BRONCKART; BRONCKART, 2013), no sentido de que é necessário propor modelos de atividades linguísticas que integrem a dimensão daquilo que é específico da língua, aos aspectos generalizantes, constantes, e que se assemelham em diferentes idiomas. Os autores apontam ainda que crianças pequenas se apropriam e interiorizam estruturas de diversos idiomas por suas formas iniciais de pensamento não estarem marcadas pelas modalidades específicas delimitadoras de sua língua materna.

Nesse sentido, Tonelli e Cordeiro (2015) propõem uma atividade de ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC) baseada no gênero conto infantil (CI), proporcionando um dispositivo de sensibilização a outras línguas, e “conscientização das semelhanças e diferenças entre línguas” (p. 220). As autoras retomam a afirmação de Schneuwly e Dolz (2004) de que o ensino e aprendizagem de LIC, assim como toda ação linguística, requerem capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos aprendizes. Nesse sentido, Tonelli e Cordeiro destacam que as atividades propostas têm por objetivo transformar as capacidades linguísticas existentes, assim como promover o surgimento de novas capacidades.

Corroboramos Tonelli e Cordeiro (2015, p. 224) que defendem que o ensino e aprendizagem de LE contribui para a criança estabelecer conexões e criar hipóteses sobre as diferenças e as semelhanças entre as línguas, “começando a construir seu repertório de língua(gem) e a conquistar sua independência, nomeando objetos e as pessoas que fazem parte de sua vida diária. Com o tempo, pode extrapolar o uso desse vocabulário, transferindo a outros contextos.”⁸ Em adição, é possível ainda, desenvolver nessas crianças uma atitude metalinguística em relação a LI, e uma abertura para a pluriculturalidade.

Tendo apresentado o aporte teórico que fundamenta a construção da UD, a seguir apresentamos a proposta didática temática, ou como denominamos aqui a UD com foco na sensibilização e consciência linguística, ancorada nos princípios de abertura às línguas EOLE⁹, com objetivos relacionados ao funcionamento das línguas(gens), numa perspectiva comparativa, tendo os gêneros CI e a poesia, como insumos principais da língua inglesa, assim como de outros idiomas.

Different houses, different people: conhecendo a proposta

A UD é dividida em 3 aulas pressupondo a apresentação de diversos repertórios linguísticos, e em mais de um idioma, corroborando Garret, James (1993) no que diz respeito a atividades com foco na CL, por meio de conexões com o domínio afetivo das crianças. Ao mostrar imagens e vídeos com canções que retratam moradias parecidas e bem diferentes das que as crianças conhecem, objetivamos promover inclusive a reflexão acerca da diversidade do outro, o diferente de si (ANDERSON, 1992), ao mesmo tempo em que almejamos aperfeiçoar o desempenho da linguagem. O fato de apresentar às crianças mais de um idioma nos leva a refletir a respeito do plurilinguismo existente em nossa sociedade. Ao conscientizar-se dos sons, palavras e estruturas de mais de um idioma, acreditamos que há a possibilidade de que um

8 “... el niño comienza a construir su repertorio de lengua(je) y conquista su independencia, nombrando los objetos y las personas que forman parte de su vida diaria. Com el tiempo, puede extrapolar el uso de esse vocabulário, tranferiendolo a otros contextos.”

9 EOLE – Education et ouverture aux langues à l’école – apresenta princípios da educação e abertura às línguas na escola disponível em <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>.

processo de sensibilização ao outro, ao diferente, ao desconhecido, entre em ação, motivando a criança das séries iniciais à aprendizagem da LE, no nosso caso da língua inglesa.

Na aula 1 podemos apontar também que o foco em despertar a CL abrange também a consciência a respeito de padrões de semelhanças entre os idiomas, o que pode promover o empoderamento nas crianças em utilizar, não apenas a LE, mas também a língua materna para descrever sua moradia, ou narrar a história que retrata a construção de uma casa, os materiais, objetos existentes, conforme tratado no CI. Objetivamos levar a criança a refletir sobre a forma de se expressar em um contexto diferente do seu, mas com a segurança de se adaptar ao ambiente diferente, à multiculturalidade proporcionada pela globalização e pela internet (TORRE; MARCHIARO, 2011).

Ancoramo-nos em Gajo (2013) ao apresentarmos o CI em inglês e em espanhol, uma vez que as crianças podem se utilizar de todos os recursos linguísticos que fazem parte do repertório linguístico apresentado na aula 1, com atenção no contato entre as línguas, e valorização dos recursos plurilíngues.

Ainda no que diz respeito ao gênero CI, nos apoiamos em Bronckart e Bronckart (2013) para propor atividades linguísticas que integram as especificidades da língua e aspectos constantes, semelhantes nos idiomas, assim como a sensibilização das crianças acerca do próprio gênero CI, que possui características invariáveis, independentes do idioma em que o conto é narrado.

Todas as atividades planejadas, para as 3 aulas, se ancoram nos princípios do EOLE (PERREGAUX, 2003), com foco na comparação entre as línguas em sua estrutura, em seu aspecto sonoro, em suas nuances culturais, buscando despertar a curiosidade da criança para conhecer o idioma e se enxergar como parte integrante de um mundo linguisticamente complexo, no entanto, possível de ser desbravado.

Quadro 1 – Síntese da Unidade Didática

Fases	Duração	Conteúdo	Material
Class 1: Houses around the world	45	1.Introduzir falando sobre a minha casa, nossas casas aqui no Brasil (contextualizar in English). 2.Slideshare – sobre a moradia nas cavernas (espanhol). 3.Mapa – reflexões sobre diferenças climáticas, geográficas, de materiais, culturais (português). 4.Vídeo – repertório em inglês e espanhol. 5.Poema – inglês e português 6.Vídeo com o CI The 3 little pigs em inglês, espanhol e português.	Figura de uma casa comum no Brasil. Figuras dos diversos tipos de moradias no mundo. Vídeo das partes da casa em espanhol. Vídeo música. Observar semelhanças e diferenças na escrita (estrutura) das línguas
Class 2: My house	45	7. Retomar o conto dos 3 porquinhos (em inglês e em espanhol). Conversar sobre as características do gênero CI. 8.Produção escrita em grupo: Escrever um conto coletivo utilizando as palavras nos idiomas do repertório linguístico e reconhecimento das características do gênero. Retirar do Baú os itens que fazem parte da casa e do conto infantil.	Atividades de conscientização linguística. Reconhecer características do gênero conto infantil e escrever o conto usando palavras do repertório apresentado nas aulas.
Class 3: Building my house	45	9. Retomar o conto e os materiais e objetos de uma casa. 10. Confeção da casa e descrição oral da casa e o que há nela.	Aula não realizada pra adequar à carga horária do curso de extensão.

Fonte: Planejamento da Proposta

Discussão dos dados

No intuito de refletir sobre a pilotagem da UD para o ensino de língua inglesa para crianças apresentada na seção anterior, trazemos as impressões de duas professoras que participaram da pilotagem daquela. Inicialmente tomamos como base das reflexões dois excertos transcritos a partir das gravações em áudio da UD aplicada no dia 26/02/2019, selecionados por, em nosso entendimento, nos mostrar indícios de que a consciência linguística pode ser desenvolvida em crianças, de 6 a 12 anos, em aulas de LI.

Os dois excertos que trazemos, a seguir, foram extraídos da gravação em áudio e transcritos para identificarmos os momentos em que a comparação entre as línguas no ensino de LIC, fomenta a dimensão metalinguística nas crianças que, ao sentirem-se empoderada por considerar-se capaz “de escutar, resumir e interpretar mensagens em outras línguas”, mesmo que se expressando na LM, dá indícios da CL nas crianças:

Excerto 1

Nesse momento da aula, estamos comparando algumas frases parecidas que se repetem várias vezes no poema: ‘não tinha’ e em inglês ‘there were no’ ‘there was.’

PP¹⁰: Onde você acha que está lá no inglês a parte que diz ‘não tinha’, ‘não havia’? Quem vai encontrar lá no texto? Quando fala no português ‘não tinha teto’, ‘não tinha nada’. (...)

A2. Eu acho que é o ‘dire’ (there) ‘ere’ (were)

PP: Exatamente! Como é que você percebeu?

A2: Todas elas aparecem esse ‘dire’ (there)

PP: Isso mesmo! Em todas elas aparecem *There*.

(Gravação em áudio– (29:16))

Excerto 2

[Quando a professora aponta no poema o verso “era uma casa muito engraçada” em português e em inglês “ *it was the funniest house I’ve seen*”]

PP: O ‘engraçada’ em inglês é o que? Vocês sabem?

10 Nos excertos 1 e 2, as siglas PP, A1 e A2 significam respectivamente professora pesquisadora, Aluno 1 e Aluno 2.

A2: Funniest

PP: Mas olha lá a estrutura, o *funniest* está no final?

Várias vozes: Não

PP: O *funniest* não está antes do *house*?

Vários: é

PP: então o que isso nos diz do inglês?

PP: Porque você acha que ele não é traduzido igualzinho?

A1: porque tem verbos que vem antes de outras palavras.

PP: exatamente! Isso mesmo. Tem algumas palavrinhas que mudam de ordem no inglês não é? Muito bem! Parabéns! Very good! (Gravação em áudio – (25:10)

Note-se que, ao comparar o mesmo verso, em português e em inglês, no excerto 1, a criança usa a percepção da repetição para identificar o que a professora havia pedido. Ao tomar consciência desse recurso que pode utilizar para sua intercompreensão (TORRE, MARCHIARO, 2011), a criança pode iniciar um processo contínuo de abertura às línguas, e conseqüentemente, constituir-se uma “criatura da língua” (VERITY, 2003, p.133), e não somente falante dela. Quando A2 afirma que “Todas elas aparecem esse ‘dire’ (there)”, a criança está, do nosso ponto de vista, verbalizando uma expressão metalinguística que poderá acompanhá-lo na sua trajetória de aprendizagem de idiomas, por meio da comparação entre as estruturas de mais de um idioma.

No excerto 2, é possível perceber que A1 verbaliza também uma explicação de comparação entre as línguas, que pode se tornar uma expressão metalinguística, com base nas diferenças percebidas pela criança, ensaiando, a seu modo, uma explicação para o posicionamento dos adjetivos em relação aos substantivos na LI, se comparados à LM.

Destacamos, dessa forma, excertos evidências da possibilidade de abertura das crianças ao novo idioma, a uma comparação que pode enriquecer sua experiência como aprendiz de um idioma estrangeiro, seja ele qual for. Durante a execução da UD, a PP pôde identificar indícios de consciência linguística, conforme expressa nas notas de campo no excerto 3, produzidas logo após a aula

Excerto 3

Naquele momento entendi que deu certo. Quando a A1 afirmou que tem ‘verbos’ que vem antes de outras palavras, que ‘elas tem outro

lugar', percebi que aquilo era consciência linguística: a criança estava explicando, do jeitinho dela, que no inglês a ordem dos adjetivos é diferente da língua materna. E aquela tomada de consciência que levou os colegas a perceberem também, nos mostra indícios de que a criança também consegue realizar hipóteses sobre a estrutura da língua. PP (Notas de Campo)

Em uma análise preliminar podemos afirmar que esse momento foi marcante durante a ação da PP, uma vez que nas notas de campo há um trecho do relato que trata exatamente desse momento da aula. Além disso, durante a aula, a PP pôde notar que houve uma reação entre os colegas assim que a hipótese da A1 se confirmou. A reflexão da PP, realizada em notas de campo logo ao final da aula, evidenciam que havia um engajamento entre as crianças com a aula e a professora, e entre a PP e a aula e a pesquisa propriamente dita, em um esforço de retomada dos momentos da ação.

Em outro excerto das notas de campo, pode-se perceber o engajamento da PP em relação à atenção à compreensão oral da língua espanhola no excerto 4, assim como a impressão da PFI¹¹, ao relatar a reação das crianças no decorrer da aula, nos excertos 5 e 6:

Excerto 4

Algo que foi inesquecível foi a reação das crianças ao ouvir a minha leitura em espanhol, e a alegria quando sinalizei que compreenderam o que eu tinha lido. Foi a primeira vez que ouviram espanhol e identificaram que era espanhol, e compreenderam o assunto do *Slideshare* que apresentei. PP (Notas de campo)

Excerto 5

As crianças gostaram muito, acharam diferente ter acesso ao espanhol em nossa aula de Inglês, não tivemos nenhuma aula parecida antes, alguns disseram conhecer a língua, outros nunca tinham ouvido, acharam fácil a compreensão do texto e ficaram empolgados traduzindo as palavras para demonstrarem conhecimento. PFI (Notas de campo)

11 Professora em Formação Inicial.

Excerto 6

Como professora em formação, aprendi muito, achei inovador o método de acrescentar outros idiomas de forma sempre lúdica, e também de acrescentar conteúdos de temas que fogem da realidade das aulas “convencionais” de inglês, foram apresentadas novas possibilidades de expandir os conhecimentos gerais dos alunos e sair das regras do método direto de ensino do Inglês. PFI (Notas de campo)

As narrativas em 1ª pessoa da PP e da PFI nas notas de campo evidenciaram a reação positiva das crianças ao ouvirem e compreenderem o espanhol, e em seguida ao sintetizarem o que ouviram, na LM, nos dá indícios da intercompreensão (TORRE, MARCHIARO, 2011) nas crianças, motivando-as a fazerem uso consciente de algumas ferramentas que elas desconheciam até então.

Além disso, o excerto 6 nos revela um dado relevante que a PFI nos apresenta, que foi a oportunidade de formação propiciada pela vivência de uma aula ‘inovadora’ e ‘diferente do convencional’. Destacamos o potencial da execução da UD em dois âmbitos: na educação linguística das crianças, assim como no processo de formação propiciado pela utilização dos princípios de sensibilização e consciência linguística, reforçados no excerto 7:

Excerto 7

Acredito que é importante destacar aqui que ao ministrar a aula e efetivamente perceber as atividades acontecendo, foi bem mais fácil compreender tudo o que venho lendo a respeito da intercompreensão e da consciência linguística. Acho que o plano só é real a partir do momento em que é colocado em prática e testado, nesse caso, com teorias que são novidades para mim, para as colegas e para as crianças também. PP (Notas de Campo)

A proposta na qual ancoramos a UD é, no Brasil, pouco explorada, mas tem sido amplamente difundida na Europa. Assim, ao elaborarmos uma atividade com princípios teóricos novos para nós, nos sentimos inseguras e, ao mesmo tempo, curiosas sobre até que ponto a ideia é viável no contexto de LIC. As reflexões do excerto 7 nos ajudam a perceber que, mesmo para a professora ou para quem elabora uma UD a partir de princípios que nos são novos, é preciso colocar em prática,

para que todo o aspecto teórico faça sentido e seja especialmente faça parte do repertório instrumental do agir docente.

Considerações finais

Acreditamos que o conhecimento não é válido por si só, e nem sem outras disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade do conhecimento faz com que esse torne-se mais real e concreto aos olhos de quem aprende, especialmente se o aprendiz for uma criança. E o ensino de LE/LI por meio de atividades que despertem a curiosidade, promovam a consciência linguística e incentivem a capacidade de abertura a um mundo inteiro de possibilidades e atitudes plurilíngues mostra-se, certamente, como uma opção viável e enriquecedora para o contexto de ensino de LE nos anos iniciais do ensino fundamental na educação pública brasileira.

As sugestões apresentadas na UD aqui descrita foram elaboradas a partir de imagens e vídeos encontrados na internet, para que outros professores de LI para crianças possam se apropriar e, a partir da compreensão dos objetivos da sensibilização e conscientização linguística, utilizar em sala de aula. A SD com foco em dois gêneros textuais constitui uma nova forma de abordar a LE em sala de aula, pois além de apresentar a LE oficial, no caso a LI, expõe as crianças a outro(s) idioma(s) com o intuito de despertar o interesse quanto à diversidade, à pluralidade cultural do outro, e especialmente buscando desenvolver uma visão de comparação entre as línguas, que facilitaria a construção de uma cultura linguística de indagação sobre o funcionamento das línguas.

Esperamos que este artigo possa contribuir para a formação de professores de LE/LI para crianças, assim como para professores que atuam na educação básica, e que continuamente buscam se adequar às novas exigências do mundo contemporâneo, com suas transformações frenéticas e constantes inovações, que não alcançam a sala de aula das escolas públicas. Acreditamos que ao proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciar o plurilinguismo, o professor de LI estará (inter)agindo em prol de uma educação mais inclusiva, inserindo as crianças no universo plurilíngue ao qual ele pode ter acesso por meio da *internet*,

das redes sociais, mas especialmente incentivando uma postura de respeito e convivência com o outro, o estrangeiro, o diferente ou simplesmente, aquele que não se encaixa nos padrões naturalizados pela sociedade monolíngue e etnocêntrica.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA BRONCKART, Ecaterina. ¿Hay algo más natural que el multilingüismo? In: García-Azkoaga; Inés Maria (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 21 – 38. 2013.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In.: GIMENEZ, T. ; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 4. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010.

CUMMINS, Jim. Language Awareness an Academic Achievement among Migrant Students. In: BALSIGER, Claudine; KOHLER, Dominique Bétrix; De Pietro, Jean-Françoise; PERREGAUX, Christane. *Éveil aux langues et approches Plurielles*. Paris: L'Harmattan, 2012. P. 41 – 54.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 57, no. 3, 2006, p. 300-314.

GAJO, Laurent. La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? In: García-Azkoaga; Inés Maria (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 51 – 72. 2013.

GARRET, Peter; JAMES, Carl. *What's language awareness? Babel*. Afial, 2, p. 109-114. 1993. Disponível em <http://babelafial.webs.uvigo.es/pdf/02/art08.pdf> . Acesso em 25/08/2019.

HAWKINS, Eric W. Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*. Vol. 8, No. 3&4, 1999, p. 124 – 142.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Gláís Sales. Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: García-Azkoaga; Inés Maria (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 219 – 243. 2015.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara*, n.42, jul.-dez. 2014, p. 45-63. ISSN 2358-0658 (Impresso).

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 312 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TORRE, María Luisa; MARCHIARO, Silvana. *Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas*. Hacia la intercomprensión plurilíngue. *Linguística en el aula*. Ano 14, n, 4, marzo 2011. P. 15.

POLÍTICA LINGUÍSTICA TAPIRAPÉ: NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE DECOLONIALIDADE

THEMIS NUNES DA ROCHA BRUNO¹

O reconhecimento a diversidade e a diferença na América do Sul é algo muito recente, mais precisamente das três últimas décadas, quando se passou a estabelecer reformas educacionais (REUNI-Brasil e Reforma educativa no Chile e adoção de políticas públicas (PME e PROLIND) com tal finalidade. Entretanto, todo este reconhecimento não significa que, de fato, haja relações interculturais harmônicas entre esta diversidade e a sociedade como um todo.

Para aprender a conviver com todas estas diferenças é necessário desenvolver uma consciência crítica, de modo a promover transformações e mudanças no pensar e no agir. Nesse sentido, reconhecer a diversidade e a diferença sem a consciência crítica é propagar uma interculturalidade, que

[o]cultura o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación -muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también

1 Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e bolsista do Programa de Demanda Social pela CAPES.

epistémicas— que posicionam la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridade. (WALSH, 2009, p. 3)

No que tange as relações interculturais dos povos originários e as sociedades com as quais convivem, este tipo de interculturalidade é ainda mais marcado, em que por um lado as constituições federais dos países latino-americanos reconhecem a existência das culturas e das línguas, mas as mantêm em um relações de poder, de saber, de subalternidade, em que esta assimetria, está a favor da permanência desses povos em uma “lógica do modelo neo-liberal existente” (TUBINO, 2005, p. 2, tradução nossa), em que o reconhecimento e o respeito fazem parte deste sistema-mundo como uma nova forma de dominação.

Dentre as estratégias de dominação para a usupação de territórios e a conquista de povos, a imposição linguística é com certeza uma das mais eficientes, pois nela os colonizadores conseguiam o domínio ideológico, cultural e religioso, de modo a manter sua hegemonia política e social. No Brasil, por exemplo, a colonização linguística se fez por meio dos estudos destas línguas desconhecidas para reafirmar as concepções linguísticas da época, em que estas, por não possuírem sistemas linguísticos como as línguas européias, não poderiam ser reconhecidas como tais. Fundamentava-se assim, a imposição linguística da língua portuguesa para que, como afirma João de Barros, “... per esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem com que possam ser doutrinados em os preceitos da nossa fé, que nella vam escritos.” (BARROS, 1959, pg 84-85)

Entretanto, esta imposição não foi feita de imediato. Ao longo dos séculos de colonização, os portugueses foram aprendendo as línguas indígenas, suas cosmologias, culturas e formas de enxergar o mundo; para depois reverterem a seu favor como estratégia de dominação. O ponto auge desta imposição linguística, foi em 1757, quando o Marques de Pombal, por meio do Diretório dos Índios, proibiu o uso de outra língua que não o português, tornando língua oficial da Colônia. Dessa forma, a língua geral e as demais línguas indígenas faladas no território brasileiro passaram a ser proibidas e os seus usuários, caso insistissem em usá-las, eram severamente punidos.

Assim, após séculos de dominação, trabalho escravo, massacres, imposição linguística e cultural; no Brasil atual, conforme censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) temos apenas 305 povos indígenas e, aproximadamente 274 línguas, as quais ainda resistem em seu falar, e se mantêm vivas com suas culturas, cosmologias e epistemologias. Mas as perguntas que ficam e que pretendo esclarecer neste texto são: como estas línguas ainda resistem? Que meios elas encontram para se manterem vivas, mesmo estando em pleno contato com a língua portuguesa?

Bell Hooks (2008, p. 02), ao relacionar língua e dominação, afirma que, ao mesmo tempo em que a língua oprime, ela é o “lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos”, nessa perspectiva, se confirma que para os indígenas dominar a língua do opressor também é uma forma de resistir, e assim, se posicionar no mundo. Por outro lado, os indígenas também buscam caminhos para que sua própria língua e cultura resistam nesse mundo.

Os Tapirapé, povo que apresentarei com mais detalhes na próxima seção, desde 2010, adotam uma postura de criação de novas palavras para denominar objetos vindos da cultura não indígena, resultando em uma política linguística que impeça os domínios da língua portuguesa em seu cotidiano e, assim, a perda da língua materna. Neste artigo, o objetivo é apresentar como esta política linguística adotada dentro da comunidade Tapirapé, se constitui não só como um ato político, mas um ato decolonial, entendido aqui como um ato de resistência e de posicionamento no mundo.

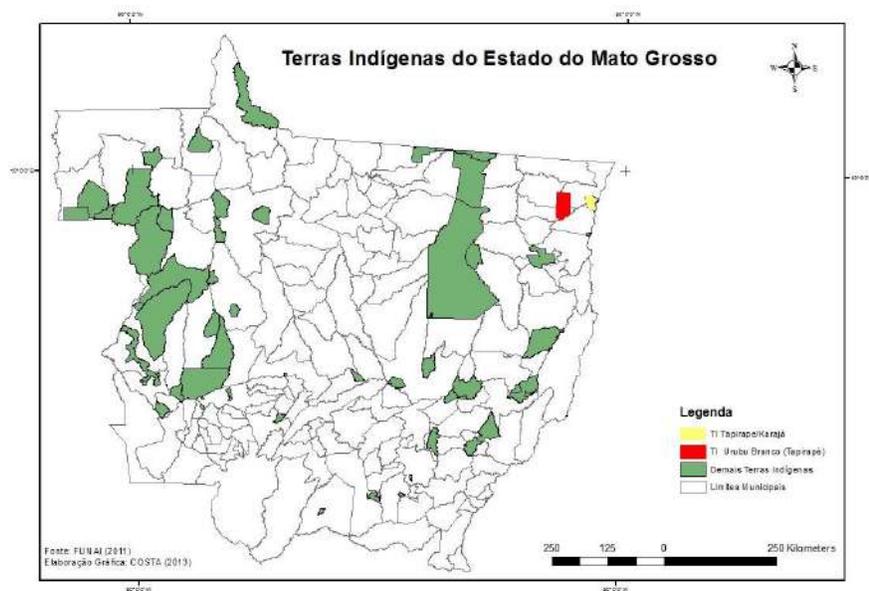
O povo Tapirapé e as relações entre Língua Tapirapé e Língua Portuguesa na área indígena Urubu-Branco

Os Tapirapé são um povo Tupi-Guarani, que vive atualmente a noroeste do estado de Mato Grosso, quase divisa com o estado do Pará, divididos entre as Terras Indígenas Karajá/Tapirapé e Urubu-Branco, sendo esta foco deste artigo. De acordo com Paula (2012), na Terra indígena Karajá/Tapirapé há uma aldeia Tapirapé (Aldeia Majtyritāwa) e duas Karajá (Aldeia Itxala e Aldeia Hawalora). A Terra Indígena Urubu-Branco é onde se concentra a maior parte da popula-

ção, que está distribuída em 06 aldeias, a saber: Tapi itáwa (aldeia central deste povo), Tapiparanytáwa, Akara ytáwa, Towajaatáwa, Wiriaotáwa e Myryxitáwa.

Conforme levantamento realizado em 2010, pelo cacique de Tapi itáwa, Kamajrao (Xario i Carlos Tapirapé), os Tapirapé somam aproximadamente 948 indígenas². Nos mapas a seguir, podemos visualizar melhor a localização atual das Terras Indígenas Tapirapé: Terra Indígena Karajá/Tapirapé e Terra Indígena Urubu-Branco, ambas no estado do Mato Grosso, Brasil.

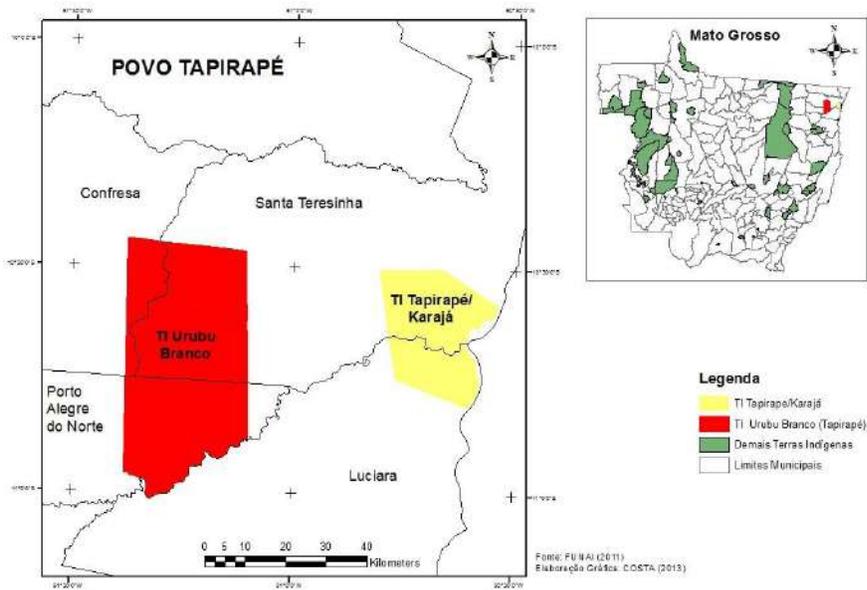
Mapa 1 – Localização das Terras Indígenas Tapirapé no Estado de Mato Grosso, Brasil.



Fonte: FUNAI, 2011. Elaboração Gráfica: Costa, (2013)

2 Informação obtida durante a realização da Etapa de Estudos no Pólo, na Aldeia Tapi itáwa, no segundo semestre de 2010.

Mapa 2 – Localização da Terra Indígena Tapirapé/Karajá e Terra Indígena Urubu-Branco, Mato Grosso, Brasil.



Fonte: FUNAI, 2011. Elaboração Gráfica: Costa, (2013)

Nas aldeias Tapi itáwa, Tapiparanytáwa, Akara ytáwa, Towa-jaatáwa, Wiriaotáwa e Myrititáwa da Terra Indígena Urubu-Branco, a partir de minhas viagens, de Estudo em Terra Indígenas e Estudo nos Pólos, desde 2009, pela Licenciatura Indígena da UFG, pude observar que predomina o uso da língua Tapirapé nas relações sociais, em detrimento do português.

Entretanto, isto nem sempre foi assim, conforme Paula (2001), até o início do século XX, os Tapirapé poderiam ser considerados, em sua maioria, monolíngues em língua Tapirapé. Mas, desde então, a proximidade e o contato com os não-índios se intensificaram, o que resultou em uma necessidade crescente de aprender e usar o português para estabelecer a comunicação. A terra indígena Urubu-Branco fica apenas à 30km do município de Confresa-MT. Além disso há estradas vicinais que permeiam toda a área, nas quais qualquer pessoa pode circular.

Pude observar também que a língua Tapirapé é bastante usada como meio de interação entre os indígenas, estando presente em vários espaços da vida social e cultural da aldeia. Podemos ouvi-los usando o Tapirapé em rituais, em reuniões da comunidade, em conversas informais de família, na tomada de decisões, durante atividades cotidianas, na pescaria, na caça, e próximos a não-índios, quando desejam não serem compreendidos, etc.

Em relação à língua portuguesa, no ambiente da aldeia, observamos que ela é usada, em sua maior parte, entre conversas que tenham a presença do não-índio. Com a chegada da luz elétrica, quase todas as casas têm televisão com parabólica, som e DVD, nos quais os Tapirapé passam boa parte de seu dia escutando e vendo grupos de *fórró*. Alguns anciãos têm— se preocupado com a chegada da tecnologia, pois acreditam que com ela muitos dos Tapirapé vêm perdendo o interesse por sua cultura e sua tradição locais, e as crianças ficam muito tempo expostas à língua portuguesa. Segundo eles, isso se daria porque com a TV os jovens passam grande parte do dia assistindo a desenhos, a filmes, a novelas, ou ouvindo músicas, não havendo mais tempo para conversas com os mais velhos, nas quais estes podiam transmitir o conhecimento que possuem.

Paula (2001) comenta que nas ocasiões de luta pela terra e demais direitos, nos encontros com outros povos indígenas e aliados, a língua portuguesa é a utilizada. Na escola, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, a partir do 6º ano (antiga 5ª série). A quantidade de material em português escrito (jornais e revistas de ONGS (organizações não- governamentais) indigenistas, livros didáticos enviados pelo Estado, revistas de venda de produtos pelo correio, e outros mais) que adentra a aldeia é, consideravelmente, maior que a existente em língua Tapirapé, ainda que sua leitura seja mais restrita aos professores. Nesse rol de materiais escritos também está incluída a documentação relativa às questões fundiárias e dos demais direitos Tapirapé.

A escola é bilíngue, Tapirapé-Português, na qual as crianças são alfabetizadas primeiramente em língua Tapirapé, para depois serem alfabetizadas em português, conforme conversa com os professores. Mesmo assim, há uma grande preocupação por parte de alguns indíge-

nas, principalmente dos anciãos, com os empréstimos do português que, no entender deles, prejudicam a língua Tapirapé. Segundo os anciãos, a substituição e /ou empréstimos de palavras em língua portuguesa empurram a língua Tapirapé rumo ao desaparecimento, pois os jovens acabam usando cada vez mais o português para designarem o que não pertence a sua cultura.

Crystal (2000) apud Pimentel da Silva (2009, p. 80) afirma que “empréstimos fazem parte de línguas saudáveis. A entrada de novas palavras em uma língua mostra a sua vitalidade funcional como também a sua vitalidade”. O que alguns estudiosos, entre eles Grosjean (1982) e Hamel (1983, 1984) acreditam é que, os empréstimos linguísticos possam se tornar um processo de neologismo, que, ao longo do tempo, venha acarretar no apagamento da língua. Para que isso não ocorra, muitos linguistas como Borges (1998) e Pimentel da Silva (2009) propõem que os falantes das línguas tidas como minoritárias, não só emprestem itens lexicais de outras línguas, mas que também a partir de sua própria língua, nomeie novas realidades para designar o que em sua cultura por ora não existia.

No Tapirapé, podemos dizer que encontramos o que Borges (1998) denomina de empréstimo semântico, que seria “uma combinação de dois ou mais itens lexicais de uma língua para se expressar a ideia contida em um único item lexical de outra.” Assim, percebemos que os empréstimos linguísticos estão diretamente ligados à influência cultural. Tendo em vista que, quanto maior essa influência, maior será o número de itens lexicais emprestados, o que com certeza, é o caso das línguas indígenas brasileiras, em relação ao português, pois a língua portuguesa é tida, muitas vezes, pelos indígenas como cultura superior e de maior prestígio.

Por essa preocupação com o uso cada vez mais recorrente na fala dos Tapirapé de palavras de origem da língua portuguesa, eles decidiram por estabelecer uma política linguística como projeto de fortalecimento e vitalidade da língua materna. Como coloca D’Angelis,

[p]olítica Linguística é uma proposta sobre a situação linguística de uma comunidade. Normalmente as Políticas Linguísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade

ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua. Quando uma comunidade indígena vê que a língua portuguesa começa a ser falada cada vez mais pelos seus membros, que se tornam bilíngües, ela tem razão de se preocupar e pensar numa política lingüística para defender e manter sua própria língua. De fato, na situação de pressão que vivem os povos indígenas no Brasil, as comunidades indígenas são obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acabam deixando a língua portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola e através do rádio e da televisão. (D'ANGELIS, 2000, p. 01)

Assim, política linguística é a “gestão da língua”, cujo objetivo é o de gerir a língua conforme as práticas e as crenças de seus falantes. Nesse sentido, ela pode ocorrer desde o nível macro até o micro, operando em diversos tamanhos de comunidade e envolvendo uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos, conforme a abordagem sociocultural crítica de Spolsky (2004; 2009; 2012).

A política linguística, na comunidade Tapirapé de Tapi itáwa, tem ocorrido na prática por meio da realização de reuniões, promovidas pelos professores Josimar Xawapare y Tapirapé e Gilson Ipaxi awyga Tapirapé (Tenywaawi), os primeiros professores a levarem a questão à comunidade Tapirapé, além de contar com o apoio de outros professores que se interessaram posteriormente a questão. Entre os assuntos, o que toma mais atenção da comunidade, é o uso cada vez maior de empréstimos da língua portuguesa, como os de palavras que designam objetos, alimentos, etc.

Uma das estratégias adotadas pelos Tapirapé, para colocar em prática a política linguística que se queria estabelecer, foi a criação de novas palavras na língua Tapirapé, ao invés de continuar com o uso de palavras em português, pois acreditam que, quanto mais permitirem a entrada da língua portuguesa, mais a língua Tapirapé correrá risco de ser esquecida. Os professores Tapirapé, alunos do Curso de Educação Intercultural da UFG, dizem: “é preciso tirar a língua portuguesa do Tapirapé”. Conforme Gilson Tapirapé em seu relatório para o Observatório da Educação, do qual foi bolsista,

[c]om forte influência da língua portuguesa, se não tomamos atitudes imediatas para impedimos esses fatos a língua Tapirapé pode não demorar viver para muito tempo. Nesse sentido a língua e as práticas culturais Tapirapé correm sérios riscos de desaparecimentos. Para o senhor Xario, um dos entrevistados de 54 anos de idade, da aldeia Tapi'itáwa isso é contaminação. “Hoje nós somos contaminados em tudo. Nossa língua é contaminada, nossa idéia é contaminada e a nossa cultura é contaminada. Tudo sofre a contaminação do português”. Ao invés de “misturar” o entrevistado usa a palavra “contaminação”. Pelo que eu entendi a partir da fala do entrevistado tudo que emprestamos do português é como se fosse vírus de fortes doenças que afetam corpo humano. A língua e cultura Tapirapé nesse contexto passa a ser corpo humano e a política linguística é medicamento contra essa doença. (TAPIRAPÉ, 2012)

Nesta ânsia de se evitar a entrada dessas palavras e de manter uma relação bilíngue intercultural entre as duas línguas (Tapirapé x Português), ou seja, uma relação em que as línguas estejam, como afirma Grosjean apud Pimentel da Silva (2009, p. 78), “em uso regular de alternâncias de duas ou mais línguas”, que os Tapirapé realizaram o “I Seminário de Política Linguística Apyáwa”, em 17 de maio de 2010, na aldeia Tapi itáwa.

Neste evento foi apresentada uma lista de novas palavras, em língua Tapirapé, que passariam a ocupar o lugar das palavras em língua portuguesa. A seguir, apresento alguns exemplos que foram discutidos na ocasião:

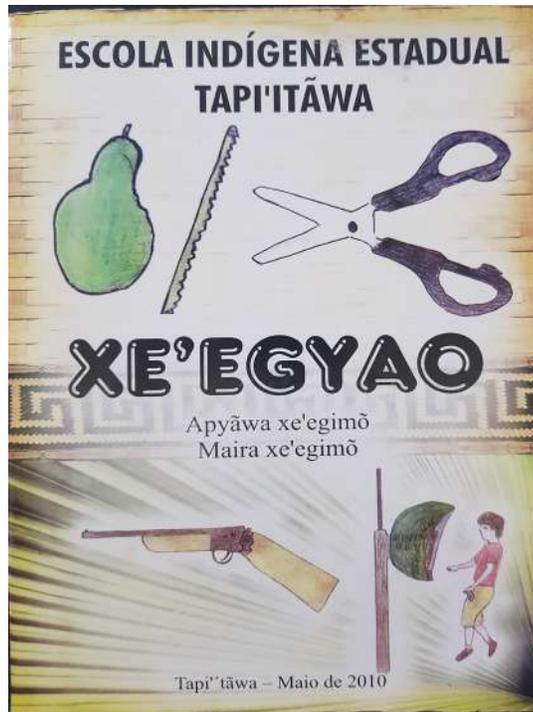
- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Aka'oma'e | ‘bêbado’ (‘adormecido’) |
| 2. Eixemamy | ‘sorvete’ (‘mel que derrete’) |
| 3. Ka'átyxojko'i
espuma’) | ‘sabão em pó’ (‘folha em pó que dá |
| 4. Tataopáwa | ‘fogão’ (‘lugar do fogo’) |
| 5. Te'omararexakáwa | ‘data show’ (‘visualizador de trabalhos’) |
| 6. Xaokáwa | ‘banheiro’ (‘lugar de banho’) |
| 7. Xepimakygáwa | ‘toalha’ (‘secador da pele/enxugador da pele’) |

8. Xa'eryro/Xa'exygāwa 'guarda-louças' ('lugar de guardar panelas')
9. Xa'ekyxigakāwa 'bombril' ('lavador de panela')
10. 'Yhaj'i 'cerveja' ('água azeda', 'azedinho da água')
11. Ywyto ro'yyga 'ar condicionado' ('frio do vento')³

Houve muitas discussões sobre a melhor forma de criação dessas palavras, mas antes, o seminário teve início com a apresentação da situação sociolinguística das diversas línguas indígenas brasileiras, com o intuito de esclarecer à comunidade os riscos que a língua Tapirapé pode estar sujeita. Do seminário, resultou um pequeno glossário, intitulado “Xe egyao” (ver capa abaixo), que foi pensado para ser utilizado não somente na escola, mas que toda casa pudesse ter um exemplar; e assim, pudessem praticar o uso dessas novas palavras.

3 A estrutura morfológica dessas palavras foi estudada pelo Professor Gilson Ipaxi awyga Tapirapé, em sua pesquisa intitulada “Processos de Formação de Palavras em Língua Tapirapé”, que integrava os projetos da pesquisa “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural” (Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES), coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva).

Foto de Themis Nunes da Rocha Bruno, 2018



Fonte: Comunidade Tapirapé, 2010.

Gilson Ipaxi awyga Tapirapé (2015), no seu estágio pedagógico e na pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena, trabalhou com a idéia de micro e macro política linguística. Ele aponta que não é possível o fortalecimento de uma língua, em uma comunidade, se cada falante não estiver disposto a adotar uma postura de uso responsável e consciente da língua portuguesa; e, em contrapartida, é claro, fazer o uso cada vez mais frequente da língua materna, principalmente no seio familiar. Esse uso da língua, no ambiente familiar, é o que Gilson denomina micro política linguística.

Por outro lado, após fortalecidos os espaços familiares, o povo teria condições de promover e cobrar o uso da língua de maneira mais abrangente, de forma a ocupar todos os espaços da comunidade, principalmente o da escola. Aqui, seria o que ele concebe como macro política linguística.

Os Tapirapé entendem que este tipo de trabalho impedirá que mais itens lexicais do português sejam usados pelos Tapirapé e, assim, evitarão que a língua portuguesa vá deslocando a língua Tapirapé rumo ao desaparecimento. Esta política linguística não só reforça o uso da língua indígena na aldeia, como também tudo que está relacionado a ela, como a cultura, os rituais, as tradições, as epistemologias, dentre outros elementos.

Política Linguística Tapirapé: um ato decolonial

A colonialidade não só se constitui na modernidade, como é parte dela, e objetiva a manutenção da condição colonial. Essa condição se perpetua pela tríade da colonialidade do poder, do saber e do ser, na qual o opressor, em relações duais e hierárquicas, mantém os subalternos formatados por ideias e identidades previamente estabelecidas; além de apagar a existência e a humanidade daqueles que não se encontram na Europa e nega as epistemologias existentes nos países de colonização, conferindo as metrópoles o lugar do conhecimento, da razão, da verdade e da ciência. Para Aníbal Quijano,

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivos, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Ou ainda conforme Restrepo,

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.15).

Diante do exposto, pode-se dizer que o grande projeto da colonialidade é, portanto, a eliminação das diferenças, já que o capitalismo não consegue lidar com a heterogeneidade. Nesse processo, as línguas latino-americanas, especialmente as indígenas, não foram poupadas. As concepções de língua também foram desenvolvidas com o intuito de manipulá-las a serviço de “projetos cristãos/coloniais e nacionalistas em diferentes partes do globo” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1).

E neste processo de subalternização, conforme Quijano (2005), forja-se a ideia de raça, em que as relações sociais são fundadas gerando uma nova produção de identidades; que, por sua vez, foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais. Assim, “raça e identidade social são estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 228).

Por outro lado, junto a modernidade/colonialidade, emerge também a decolonialidade, uma resistência que o colonizador teima em não perceber, e que foi fundamental para a existência e permanência dos mais de 305 povos indígenas aqui no Brasil. Não é apenas a resistência por ela mesma, é a manutenção de um modo de viver, de enxergar o mundo e fazê-lo de outra forma, é um pensar intercultural, é o que Walsh nos convida a fazer “ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade.” (WALSH, 2009, p. 13)

Entretanto, não é uma interculturalidade da existência simultânea de duas ou mais culturas que se relacionam; ou de um pensamento que se está rompendo com a matriz colonial, mas que o sujeito continua no processo de manutenção e cooptação. Não é também, uma interculturalidade de inclusão dos “oprimidos” e “condenados” nas instituições, nos discursos públicos, dando impressão de que o problema da negação e da invisibilidade esteja resolvido, porque isto é um contínuo da violência, e da opressão, porém de uma forma mais sutil.

É na verdade, uma interculturalidade como afirma Walsh (2009, p. 23-24) um “processo e projeto dirigido a construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver”. É uma interculturalidade crítica, de contestação das relações atuais, de poder, de racialização e de diferença. E que é constituída junto com a decolonialidade, conforme Walsh (2009, p. 23), “como ferramenta que ajude a visibilizar estes

dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas”.

Nessa perspectiva, a decisão política e social dos Tapirapé em colocar a língua portuguesa, do colonizador, a serviço apenas daquilo que lhes é interessante e relevante, que podemos dizer que as políticas linguísticas pensadas e praticadas por eles é um ato decolonial, um ato de resistência e, de reconhecimento da própria língua como um meio riquíssimo de transmissão de saberes, de valorização cultural e de identidade.

Mas não nos enganemos, a adoção de uma política linguística como instrumento de valorização e de cuidado com uma possível perda da língua materna, não faz com que os Tapirapé reneguem a língua portuguesa. Na verdade, eles sabem vivenciar essa interculturalidade crítica e têm consciência dessa relação entre a língua indígena e a língua portuguesa, pois como afirma Nascimento (2013, p.13),

[...] a língua portuguesa é um lócus de enunciação, por ela a população indígena interage e transmite conhecimento entre populações indígenas e não indígenas mudando concepções subalternizantes sobre as populações indígenas, mas não sem esquecer o processo de opressão.

Nesse sentido, apesar de política linguística ser uma disciplina associada ao plurilinguismo e sua gestão, no caso dos Tapirapé, ela ainda pode ser entendida como uma atitude linguística reflexo dos falantes em relação ao bilinguismo que vivem. Como afirma Meliá (2010) sem bilinguismo não há interculturalidade, ou seja, se não é respeitado o espaço da coexistência das linguagens não é possível haver um bilinguismo, ou melhor, um bilinguajar; enquanto o primeiro é uma habilidade, o segundo conforme Mignolo (2003, p. 359) é um estilo de vida, um viver-entre-línguas, que vai além da estrutura, do saber duas línguas, “*envolve necessidades e desejos para realizar a política e a ética da libertação*”.

Considerações finais

Neste texto procuramos responder de que forma as línguas indígenas resisitem e os caminhos que elas encontram para se manterem vivas na atualidade, vimos, então, o caso dos Apyáwa, que desde

2010 tem adotado políticas linguísticas que se estendem a todo o domínio da cosmologia. Começaram por reflexões em relação ao uso da língua portuguesa e à língua materna e, posteriormente propuseram a criação de novas palavras para denominar objetos vindos da cultura não indígena, como meios de manutenção e fortalecimento da língua Tapirapé.

Dessa forma, como as dezenas de etnias existentes em nosso país, os Tapirapé procuram fazer com que a relação entre a língua Tapirapé e a língua Portuguesa, em suas comunidades possa ser uma relação de diálogo e não de sobreposição do português a língua indígena. Há um esforço conjunto para que se mantenha viva a língua e a cultura Tapirapé, mesmo tendo o português presente em vários momentos da vida cotidiana do povo.

Podemos dizer que o domínio de duas línguas, em uma relação intercultural (de respeito e de diálogo), servirá para os falantes de línguas minoritárias buscarem através da língua de prestígio o poder e a voz que por muito tempo lhe foi abnegado. Isto é claro, deve ser tanto no plano da aquisição oral da língua quanto na escrita, pois como afirma Hamel (2003), é preciso proporcionar condições para que os indígenas se apropriem da escrita como um recurso a ser integrado a sua própria cultura, sem que tenham que abandonar a sua identidade cultural e assim assimilar a cultura do outro.

As reuniões que vêm ocorrendo para se discutir a entrada da língua portuguesa por meio dos empréstimos, e, de certa forma impedir que isto continue, têm sido fundamentais no desenvolvimento de uma política linguística, que prime a manutenção da língua Tapirapé em seus espaços de direito, bem como o uso proficiente do português onde se faz necessário. É preciso assegurar aos povos indígenas o que lhes é de direito: a diferença, a uma educação que respeite o ser bilíngue e as especificidades de cada etnia na sua língua e cultura. Devemos parar com a necessidade de encaixarmos o diferente em padrões que colocamos como o certo/correto.

Nesse movimento é que esperamos que a violência epistêmica, dada pela dominação cultural, religiosa, econômica, seja aos poucos substituída pelo amor, amor ao bilinguajamento que de acordo com

Mignolo (2003a, p. 371) é “o amor pelo lugar entre línguas, o amor pela desarticulação da língua colonial e pelas línguas subalternas, o amor pela impureza das línguas nacionais, e o amor como corretivo necessário à “generosidade” do poder hegemônico que institucionaliza a violência. E assim, assegurando aos povos indígenas o que lhe é de direito: o direito à diferença, a uma educação que respeite o ser bilinguajante e as especificidades de cada etnia, na sua língua e cultura. Devemos parar com a necessidade de encaixarmos o diferente em padrões que colocamos como o certo/correto, como foi feito ao longo da colonização, que infelizmente ainda perdura nos dias atuais.

Agradecimento

Agradeço a CAPES pelo financiamento do doutorado, que tem proporcionado o andamento da pesquisa.

Referência bibliográfica

BARROS, J. *Diálogo em louvor da nossa linguagem*. Ed. Luciana Stegagno Picchio. Modena: Soc. Tip. Modenense, 1959.

BORGES, M. V.. *O empréstimo como mecanismo de ampliação lexical*. Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 2, n. 1, 1998, p. 135-150.

COMUNIDADE TAPIRAPÉ. *Xe'egyo: apyáwa xe'egimô, Maira xe'egimô*. Tapi'táwa, MT. 2010.

D ANGELIS, R W. *Alfabetizando em comunidade indígena*. 2000. Disponível em <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>, Acesso em: 15 ago 2018.

Directório de 1758: proibição oficial do uso da língua geral. Disponível em: <http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/o%20diret%3%9%20de%201758%20%20proibi%3%87%3%83o%20oficial%20do%20uso%20da%20l%3%8dngua%20geral.pdf>, acesso em 24/02/2019

GROSJEAN, F. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Havard, EUA. Havard University Press, 1982.

HAMEL, R. E.; SIERRA, M. T. *Diglossia y conflito intercultural*. Boletim de Antropologia Americana. México, n. 8, 1983, p. 89-100.

_____. R. E. *Conflito sociocultural y educación bilingüe: El caso de los indígenas Otomíes en México*. Revista Internacional de Ciências Sociais – La Interación por medio del lenguaje. Paris, Unesco, v. 36, n. 1, 1984, p. 117-132.

_____. R. E. El papel de la lengua materna em la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. In: INGRID. J. LOPEZ, L. E (org.). *Abriendo La escuela: Lingüística aplicada a La enseñanza de lenguas*. Proeib-Andes, 2003.

HOOKS, BELL. Linguagem: ensinar novas paisagens/ novas linguagens. Tradução: Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. *Estudos Feministas*, 16(3), 2008, p. 857-864.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MELIÀ, Bartomeu. Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní. Asunción: CEADUC, 2010.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, MG, Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, A. M. *Plurilinguismos indígenas no mundo globalizado*. Organon, v.32, n. 62, 2013, p. 1-19

SPOLSKY, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

_____. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. *What is language policy?* In: . The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15

PAULA, E. D. *Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2001.

_____. E. D. *Eventos de fala entre os Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da Etnossintaxe: singularidades em textos orais e escritos*. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2012.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia, GO, Editora da UCG, 2009.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. In: LANDER, E. (Org). *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005, p.227-278.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Samava. 2010.

TAPIRAPÉ, G. I. *A política linguística do povo Apyãwa*. Relatório do Projeto “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural” (Observatório da Educação Escolar Indígena – CAPES). Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Takinahak de Formação Superior de Professores Indígenas, 2012. p. 30-48.

_____. G. I. *Breves reflexões sobre minhas experiências como professor indígena*. In: BORGES, M. V.; PIMENTEL DA SILVA, M. S. (Org.) Práticas pedagógicas de docentes indígenas. Goiânia, GO. Gráfica UFG, 2015, p. 99-113.

TUBINO, F. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/>

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PROBLEMATIZADORA

IRANILDO AROWAXEO'ITAPIRAPÉ¹

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 representa para os povos indígenas brasileiros um marco histórico perante o reconhecimento dos seus direitos sociais, culturais, territoriais e educacionais. E essa conquista é resultado de inúmeras e incansáveis lutas dos incomparáveis caciques e lideranças indígenas de diferentes regiões e sociedades que sempre ousaram a desafiar as autoridades das elites, não para pedir como mendigos, mas sim para exigir a legalização dos seus direitos enquanto cidadãos originários deste território que atualmente passou a ser denominado por Brasil. Mas, apesar dos seus direitos reconhecidos e garantidos nesta legislação, os povos indígenas continuam enfrentando dificuldades em diversos aspectos, assim como pelos seus direitos à educação. O projeto de globalização é o principal fator que causa impactos aos direitos garantidos às sociedades indígenas, afetando-as diretamente. E é óbvio que a execução desses direitos garantidos é de total responsabilidade dos estados brasileiros, porém os mesmos não assumem seus deveres de tomar providências cabíveis para atendimento das necessidades e das demandas das diversidades e das diferenças existentes em nosso país.

1 Professor da Educação Básica na Escola Indígena Estadual Tapi'itáwa. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG.

No artigo 210 da CF de 1988 e na LDB, por exemplo, estão garantidos aos povos indígenas, ao mesmo tempo, uma educação específica e diferenciada e uma educação bilíngue intercultural. Diante desses seus direitos reconhecidos e garantidos, os povos indígenas sempre buscam atuar em suas escolas conforme suas culturas e de suas realidades da contemporaneidade, com intuito de atender suas necessidades e as suas demandas, porém, na maioria das vezes, as normas institucionais orientadas pelos estados influenciam insatisfatoriamente nessas ações.

Inclusive, ainda há poucos números de cursos das redes estaduais e federais que conseguem atender às necessidades das diversidades e das diferenças de forma eficiente e satisfatória porque a maioria dos cursos ainda está vinculada na educação ideologicamente hierárquica, disciplinar e subalterna. Por mais que essas visões e ações ideológicas se repetem nos cursos, ou em outros âmbitos educacionais, fica difícil, então, de entender o contexto real da interculturalidade, assim como também fica difícil de construir uma educação de fato intercultural.

Neste artigo, o objetivo é apresentar como as possíveis discussões estão sendo feitas em relação à educação intercultural, mediante a complexidade das nossas relações neste mundo globalizado.

Referencial teórico

Os autores e autoras que usaremos para fundamentar a nossa discussão são aqueles que abordam a educação intercultural de forma crítica e problematizada, como *Freire (2007)*, *Walsh (2009)*, *Santos (2006, 2008, 1996, apud BASTOS e GONÇALVES, 2015)*, *Candau (2008)* e *Suárez-Krabbe (2011)*.

Candau (2008, p. 53) destaca que “para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos”. Como observamos, os preconceitos e as discriminações ainda estão bastante vivos e ativos em nossos contextos de relações interculturais dificultando o reconhecimento das diversidades e das

diferenças existentes em nosso país. Mas são questões que devem ser levadas em consideração nas ações políticas sociais e culturais para que sejam tomadas certas e devidas providências que possam nos ajudar a amenizar esses preconceitos e as discriminações:

Para que seja viável um projeto educativo emancipatório é necessária a formação de subjetividades inconformistas. A educação deve, portanto, voltar-se para a compreensão e apreensão do mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. O processo de ensino-aprendizagem deve contemplar os conflitos entre o modelo alternativo e dominante de sociedade e ciência, que permite ao último manter-se hegemônico, ocultando o caráter social e político dos problemas que criou e não soube solucioná-los. Ademais, o projeto educativo emancipatório tem que colocar os conflitos culturais no currículo. (SANTOS, 2008 apud BASTOS e GONÇALVES, 2015, p. 33).

Conforme o autor, um projeto educativo emancipatório só pode ser possível no momento em que a educação buscasse entender e abordar criticamente as reais histórias de luta, de vivências e de relacionamento entre as sociedades nesse mundo em que vivemos, assim contribuindo com a formação que ele denomina por subjetividades inconformistas.

Para reforçar essa abordagem, Candau (2008) aponta que:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve [...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 54).

Esta autora, assim como outros autores já mencionados, propõe de certa maneira uma nova concepção de educação em que as diversidades e as diferenças sejam reconhecidas, que todos tenham a oportunidade de participar das discussões e das ações educativas e que as relações de conflitos entre elas sejam levadas em consideração nas discussões efetivamente realizadas nos âmbitos educativos e/ou fora delas. Vejo que esta nova concepção de educação, por ter como base de articulação a interculturalidade crítica, busca romper com todas as ideologias e políticas “civilizatórias”, com intuito de construir uma educação em que todos tenham direito de ser, viver, pensar, agir e construir.

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa, na qual utilizei o critério de proximidade metodológica como proposto por Suárez-Krabbe (2011, p.185). Esta autora propõe este critério como forma de romper o problema da colonialidade nas metodologias.

Dessa forma, foram consultadas obras bibliográficas de autores que abordam a educação numa perspectiva intercultural e problematizadora, como *Freire (2007)*, *Walsh (2009)*, *Santos (apud BASTOS e GONÇALVES, 2015)*, *Candau (2008)* e *Suárez-Krabbe (2011)*.

Também coloco nesta pesquisa os dados relacionados nas nossas políticas sociais, culturais e educacionais, levando em consideração as nossas experiências de luta nestes contextos da interculturalidade. Estou me referindo ao povo Apyãwa, povo indígena que vive em duas terras indígenas na região nordeste de Mato Grosso: Área Indígena Tapirapé-Karajá (municípios de Santa Terezinha e Luciara, MT) e Terra Indígena Urubu Branco (municípios de Confresa, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha, MT).

Educação intercultural problematizadora

Nesta seção, vou apresentar algumas discussões em relação à educação intercultural problematizadora.

Inicialmente, quero ressaltar que, apesar das diversas discussões já desenvolvidas em torno da educação intercultural, poucos trabalhos

ainda têm sido feitos de maneira eficiente e satisfatória para as sociedades do nosso planeta. Mas, vejo com bastante nitidez que tudo o que passamos na contemporaneidade são as conseqüências das indevidas ações políticas dos colonizadores europeus, que hoje ainda se mantêm vivos e ativos em nosso país, cobertos e atualizados em diversos projetos globalizantes que, apesar de mudar de nomes, não mudam de atitudes e nem suas posturas políticas ideológicas. No entanto, para superarmos essas complexas realidades em que estamos situados, realmente é primordial a promoção de uma educação que, de fato, discuta e trabalhe essas questões, permitindo que os indivíduos que ainda são mantidos reféns das ideologias colonizadoras, repensem e busquem as possíveis maneiras para superar as suas atitudes, os seus jeitos de enxergar o mundo, de lidarem com as diferenças e construir uma nova e diferente história a partir das experiências inovadoras. Não me conformo ao ver que as pessoas são subordinadas em todas as ideologias que foram pensadas e construídas nos contextos “civilizatórios”, principalmente quando são repetidos os mesmos erros do passado. Isso me demonstra que muitas pessoas ainda estão presas na história do passado, mas não porque são incapazes de construir uma nova história, mas sim porque estão convencidos pelas ideologias “civilizatórias”.

Diante de tudo que vivemos e passamos, é notável que o Curso de Educação Intercultural da UFG (Universidade Federal de Goiás) tem buscado, desde a sua primeira atuação, promover uma educação intercultural que leve em consideração todas as dimensões do processo educativo das sociedades envolvidas. Nesse contexto, o referido curso se orienta e se desenvolve a partir e por meio das discussões e dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes indígenas durante as etapas presenciais e nas etapas em Terras Indígenas, as quais envolvem a participação ativa de suas comunidades. Ou seja, este curso é uma construção conjunta e está sempre em processo de reconstrução, pois além de levar em consideração os movimentos das culturas, línguas e das realidades vivenciadas pelos estudantes indígenas e de suas comunidades, levam também em consideração as experiências inovadoras dos próprios estudantes indígenas. Todas as discussões e trabalhos são feitos com base nos temas contextuais, nos quais se oportunizam aos estudantes indígenas refleti-

rem sobre suas próprias realidades e, ao mesmo tempo, refletirem sobre as realidades globais.

A partir de todas as discussões e trabalhos desenvolvidos no curso e fora dele, os professores indígenas, juntamente com as suas comunidades, buscam repensar o papel e as metodologias de suas escolas justamente com intuito de solucionar os problemas presentes em suas aldeias. A maior responsabilidade dos professores indígenas, neste contexto, é saber envolver as suas comunidades nos trabalhos desenvolvidos em suas escolas, pois é dever das escolas seguir e cumprir as determinações das comunidades, onde elas estejam localizadas.

Este curso ao qual venho me referindo, busca, então, trabalhar com os professores indígenas, com a intenção de atender algumas de suas necessidades individuais e sociais, sem deixar de atender também as suas culturas e línguas.

Inclusive, a maior parte dos livros que se encontram neste curso e nas escolas dos indígenas envolvidos são da autoria dos próprios estudantes indígenas. Alguns desses livros são escritos em português e nas línguas maternas dos estudantes indígenas simultaneamente, e outros são escritos somente nas línguas maternas deles.

De acordo com a reflexão que Freire(2007) coloca:

É indispensável ao educador uma prática que implica programar, avaliar, portanto na perspectiva freireana, ação e reflexão constante do ato pedagógico. Testemunhar aos estudantes a forma como se estuda, como se aproxima do objeto de seu conhecimento. Comprometer-se com o ensinar e o aprender, engajando-se no processo de conhecer. Sendo indispensável ao educador a coerência entre o discurso e a prática. (FREIRE, 2007 apud SCHRAM E CARVALHO, s/d, p. 15).

Este autor nos demonstra a importância da reflexão constante do educador em torno de suas ações pedagógicas, para que tenha uma boa possibilidade de aproximar os seus educandos dos seus conhecimentos e assim tendo também a possibilidade de relacionar discurso com a prática.

Por sua vez, Walsh (2009, p. 25) ressalta que:

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para estabelecimento da manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitário, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantém como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimento que tem contemporaneidade para criticamente ler o mundo, para compreender, reaprender e atuar no presente.

Esta visão de interculturalidade proposta pela autora é relevante para os povos que sempre foram considerados raças inferiores, pois coloca os saberes produzidos milenarmente por estes povos no mesmo patamar dos conhecimentos europeus. E esses saberes são essenciais para uma leitura crítica do mundo.

Santos (apud BASTOS e GONÇALVES, 2015, p. 17) propõe que:

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

Neste destaque, este autor nos mostra a complexidade que se enfrenta quando se trabalham os conhecimentos relacionados aos conflitos executados em nossas sociedades. Porém é importante levar essas questões nas discussões, para que todos tenham conhecimentos sobre elas, e assim entender em que mundo nós estamos situados e

sentir indignação diante dos conflitos sociais pelos quais nossa sociedade tem passado.

Candau (2008, p. 53) ressalta que “[...] é muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional”. Assim como abordado pela autora, todos os assuntos estudados e trabalhados no processo educativo devem estar relacionados com as vidas pessoais e coletivas dos indivíduos, para que estes estejam nos contextos de narrações das pessoas e, ao mesmo tempo, serem reconhecidas e valorizadas.

Considerações finais

Como vimos neste trabalho, existem diversas discussões oriundas de diferentes autores em relação à educação intercultural, mas muito ainda se encontra apenas no papel, e o principal fator político que impede a promoção de uma educação nesta perspectiva é o projeto de globalização, que desde sempre vem se sustentando nas construções ideológicas dos colonizadores, dificultando o reconhecimento das diferenças e aumentando os preconceitos e as discriminações contra as mesmas, isto é, nas diferenças.

São poucos que tiveram a ousadia de colocar a educação intercultural em ação, hoje ela atende certo número das necessidades dessas diversidades e das diferenças, assim como tenho mencionado algumas ações já desenvolvidas pelo Curso de Educação Intercultural da UFG em prol das sociedades indígenas. É um dos cursos que rompe com a educação disciplinar e hierarquizante e, graças a ela a maioria dos professores indígenas, juntamente com as suas comunidades, hoje passou a repensar as suas escolas, que até a pouco tempo assumia o papel da escola colonizadora.

Percebo que, com a reconstrução do papel e das metodologias de suas escolas, os professores indígenas tiveram oportunidade também de repensar e reconstruir suas políticas sociais e culturais. A vantagem muito grande que os povos indígenas estão obtendo ao adotar novas políticas, a partir de suas discussões, é manter suas culturas mais vivas e ativas.

Referências

- BASTOS, Roberta; GONÇALVES, Thalita M. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a educação brasileira. In: *Pró-Discente*. Caderno de Produção Acadêmica Científica. Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória, ES, v. 21, nº 2, p. 26 a 31, jul/dez. 2015.
- CANDAU, Vera M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº. 34. jan./abr. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).
- SCHRAM, Sandra C.; CARVALHO, Marco A. B. de. *O pensareducação em Paulo Freire*. Para uma pedagogia de mudanças. Sem data.
- SUÁREZ-KRABBE, Julia. Na realidade. A caminho de pesquisas decoloniais. In: *Tabula Rasa*. Bogotá, Colômbia. No. 14, p. 183-204, jan.jun., 2011.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>>. Acesso em: 10 março de 2018.

O ENSINO DIALÓGICO INTERCULTURAL DE INGLÊS PARA LEITURA COM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

VALDILENE ELISA DA SILVA

Este estudo foi estruturado a partir do desenvolvimento de um curso de “Inglês para Leitura”, proposto pelos Programas de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Goiás, que, ao longo de dez anos de existência, vêm contemplando estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas em cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação. Faz parte dos projetos de extensão em uma parceria entre Universidade Estadual de Goiás (UEG) e UFG. Esses alunos apresentam dificuldades para acompanhar disciplinas que exigem o domínio da leitura em inglês. Em alguns casos, eles desistem dos cursos devido ao pouco conhecimento da língua. O objetivo específico da pesquisa é verificar o processo de aprendizagem da leitura em inglês de estudantes que ingressam na universidade pública pelos programas de cotas.

O estudo terá um caráter qualitativo, com pesquisa bibliográfica e de campo. O curso de extensão do Laboratório de Políticas e Promoção da Diversidade Linguística e Cultural da Faculdade de Letras, será o nosso espaço de observação participante. O curso oferece aulas de Inglês com a finalidade específica de desenvolver a habilidade da leitura acadêmica e, para isso, serão aplicadas atividades que constituirão o nosso corpus, embasadas no dialogismo intercultural de Bakhtin no

que se refere ao encontro dialógico entre culturas diversas. De acordo com Demenchonok (2014), o dialogismo contribuiu para o crescimento das ideias de diversidade cultural e o diálogo entre elas. Trata-se de uma pesquisa que valoriza a interação com o outro e a pluralidade presente nas culturas.

As expectativas com relação ao ensino são muitas, por exemplo, de como os alunos responderão às atividades propostas. No entanto, de forma ampla, pretende-se fortalecer a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade na universidade, oportunizando a eles caminhos para a autonomia e protagonismo.

Em síntese, esse estudo será relevante tanto para as universidades quanto para a área de pesquisa em que ele se enquadra, pois a prática apresentada poderá ser replicada, além de gerar a oportunidade de acesso a novos saberes. Por outro lado, outros conhecimentos podem ser desenvolvidos considerando esse estudo como ponto de partida.

O ensino de Inglês para a compreensão de textos escritos

O ensino de Inglês para leitura de textos acadêmicos com alunos em situação de vulnerabilidade é uma iniciativa para a elaboração de uma prática de ensino que promova uma aproximação das pessoas fragilizadas pelo sistema social com esse idioma, diminuindo as barreiras quanto ao ingresso em cursos de graduação. As bases teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa são os estudos de Bakhtin (1970, 1984, 2002), Demenchonok (2014) e Medvedev (2012) a respeito de dialogismo e dialogismo intercultural.

Demenchonok (2014) articula em seu trabalho os principais aspectos do dialogismo de Bakhtin e o seu papel em relação à interculturalidade. Muitos caminhos são possíveis para o ensino de uma segunda língua, no entanto o dialogismo nos parece mais apropriado para o público que será atendido, pois torna possível a construção do conhecimento a partir das suas diversas experiências nos âmbitos cultural e social. Apontamos duas questões determinantes para essa escolha: as pessoas envolvidas são marcadas historicamente, seja pelo preconceito ou pela exploração social e elas possuem valores culturais

não aceitos, o que nos leva a entender que precisam ter espaço de fala e, nesse contexto de ensino, o dialogismo intercultural pode propiciar essa oportunidade.

Existem muitos estudos que buscam conceituar o termo vulnerabilidade em diferentes espaços. Nosso foco nesta pesquisa é o campo do desenvolvimento interpessoal, como argumenta Vignoli (2001, p. 2) que

compreende vulnerabilidade como a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores envolvidos, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Diante disso, podemos acrescentar que vulnerabilidade inclui situações de pobreza, mas não se limita a elas. Essas são definições que vão de encontro ao público que temos intenção em receber no curso. Como participantes do curso tivemos pessoas pretas, pardas, brancas, quilombolas e indígenas. Especialmente os pretos, quilombolas e indígenas possuem histórias muito marcantes de preconceito quanto as suas origens e cores.

A situação de invisibilidade desses alunos prejudica o seu adequado desenvolvimento na universidade e, conforme Bakhtin (2000), a pluralidade de consciência dos obstáculos é necessária ao desenvolvimento da aprendizagem e ao reconhecimento da diversidade de caminhos existentes para o conhecimento. Por isso, acreditamos que o ensino-aprendizagem de Inglês acontecerá em meio a diferentes culturas em compartilhamento intermediadas pelas relações dialógicas. “Dialogic relationships between I and the other constitute the structure of Being understood as an ‘event’”¹ (Bakhtin, 1993, p. 91). O eu e o outro se completam nesse tipo de relação, mesmo que apenas parcialmente.

1 "Relações dialógicas entre eu e o outro constituem a estrutura do Ser compreendido como um 'evento'" (Tradução nossa).

Dessa forma, visualizamos a necessidade de compreender se o dialogismo intercultural pode aprimorar os conhecimentos de leitura acadêmica em língua inglesa desses alunos. Apesar de seus contextos individuais divergirem em alguns aspectos, seus valores para a sociedade são os mesmos, o que eles precisam é demonstrar atitude de resistência e vencerem mais esse obstáculo imposto por outra língua. Logo, fala-se aqui de múltiplas vozes numa constante troca, pois no dialogismo proposto, os enunciados dos sujeitos se desenvolverão a partir da construção coletiva de sentidos em uma segunda língua.

Tais sentidos serão construídos para maior desenvolvimento e compreensão da outra língua, nesse caso específico o inglês, sendo que encontrarão estruturas diferentes de formação de frases, novas palavras ou novos significados para termos conhecidos. Com a oportunidade de experienciar sobre os conhecimentos do outro ao compartilhar a seu modo suas impressões, percebemos que os sentidos são desenvolvidos com o intuito de se chegar à aprendizagem.

Em outras palavras, Bakhtin (2011) argumenta que dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um do outro no confronto dos sentidos, revelam-se dialógicos se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos, seja de identidade particular do tema ou do ponto de vista. Desse modo, podemos dizer que o discurso aqui se apresenta de forma dinâmica, fruto da relação social entre os distintos participantes das aulas de Língua Inglesa.

Pesquisar práticas de sala de aula voltadas ao ensino que possa atender a essa demanda é parte do reconhecimento da diversidade existente em nosso meio, pois tal visibilidade e aceitação dos direitos de indivíduos que são colocados à margem é um dever e responsabilidade do Estado. A equidade é o que se busca, por meio da qual as pessoas possam ter a garantia de suas conquistas, a entrada na universidade pública e, dessa forma, a permanência em seus cursos.

Como conceito principal para o desenvolvimento desse tipo de ensino, pode ser citada a visão de Bakhtin (1993) de que o “eu” e o “outro” são arquitetonicamente dois centros de valores da vida e, mesmo se tratando de indivíduos com suas singularidades e considerados diferentes, estarão correlacionados de alguma maneira. Essa referência do “eu” e o

“outro” também pode ser relacionada à forma como se desenvolvem os discursos, pois eles não são neutros. No processo de ensino, eles refletem sobre conceitos, valores, ideais, conhecimentos e saberes que fizeram parte do passado ou que ainda irão compor discursos futuros.

Seja aluno de Línguas ou não, nesse processo de dialogismo intercultural, o indivíduo certamente ao se afastar dos seus hábitos, tem uma oportunidade maior de sentir os pontos de vista diversos do seu, partindo do conhecimento do outro para adquirir o seu sem perder a própria identidade. Trata-se de um processo amplo de aprendizagem sem fracionamento do conhecimento, como afirma Neuner (1989, p. 52):

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión *cognitiva* del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.²

Outra importante questão para este trabalho que se quer considerar durante o este período de estudo é o desenvolvimento de atividades em sala com textos autênticos, textos originais da realidade social dos alunos, para que, por meio dessa interação, aconteça o aprendizado de segunda língua, contribuindo ainda com a formação reflexiva e crítica desses indivíduos. De acordo com Donato (2017, p. 11),

A autenticidade dos textos, porém, não deve referir-se somente à sua produção a partir do uso da língua em si, em um determinado contexto real de comunicação e à sua forma, mas também à relevância que esse texto apresentará para o leitor. Será ele real em termos de compreensão linguística e de significação das ideias, pois são os leitores que darão sentido e gradual autenticidade ao texto através da interação e engajamento discursivo.

2 "Aprender sobre o mundo estrangeiro e aprender a usar uma língua estrangeira é mais do que 'formar hábitos' ou reproduzir modelos de fala. Compreende uma dimensão cognitiva da aprendizagem que é realizada através de procedimentos de comparação, inferência, interpretação, discussão e outras formas discursivas similares de negociar o significado dos fenômenos do mundo exterior" (Tradução nossa).

Em síntese, toma-se também como base as ideias de Widdowson (1994) quando argumenta que o texto pode ser autêntico em termos linguísticos, como de jornais e revistas, mas se não tem relevância para a realidade e contexto cultural, deixa de ser autêntico para o leitor. Naturalmente, se o conteúdo traz informações de outras realidades, não haverá uma aprendizagem significativa, considerando o termo significativo como o emprego do conhecimento de forma que apresente utilidade para a vida do indivíduo.

De acordo com a concepção de aprendizagem de Koch e Elias (2012), o texto é “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (p.10), enquanto “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de sua interação” (p. 30). Para fortalecer essa discussão podemos recorrer ao dialogismo de Bakhtin, ao afirmar que a compreensão que temos de um determinado texto é uma resposta interativa, ou seja a interação não está apenas entre dois ou mais indivíduos, ela pode acontecer entre o indivíduo e um texto, constituindo os discursos.

Na verdade, alguns trabalhos já foram desenvolvidos buscando uma proposta de ensino de leitura para a educação pública, como a dissertação de mestrado intitulada “Leitura e criticidade: uma proposta de intervenção metodológica por meio da aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto público de ensino”, da autora Marcelle Santos Rosa Donato (2017). A dissertação, orientada pelo Professor Rajagopalan, resultou mais tarde em um artigo publicado em parceria entre eles. Donato (2017) se utiliza da concepção de língua de Bakhtin como um produto histórico e social, uma forma de interação social concretizada pelas enunciações.

A proposta desta pesquisa está em consonância com nossas ideias, porém o público a que se destina é diferenciado, o que leva consequentemente, a outros objetivos de ensino-aprendizagem de leitura em uma segunda língua.

Outra pesquisa nessa área que resultou em dissertação foi “Leitura e compreensão de textos em língua inglesa: o papel do conhecimento prévio sobre o assunto”, de Rosângela A. Fernandes Camilo, da Universidade Federal de Uberlândia.

O objetivo desta pesquisa de base etnográfica foi analisar o papel do conhecimento prévio sobre o assunto na leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa utilizados no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) por alunos que estão cursando a terceira série do Ensino Médio de uma instituição pública estadual de ensino (CAMILO, 2006).

A investigação de Camilo (2006) realizada com uma demanda específica: a de alunos que desejavam entrar na universidade, é uma característica a ser considerada como importante também nesse trabalho, por buscarem um maior conhecimento em inglês. Assim, a leitura apresenta-se como caminho para esse desenvolvimento. As bases teóricas dessa pesquisa foram os estudos de KLEIMAN (2004), LEFFA (1996) e SMITH (1989).

Logo, pode-se assertivamente afirmar que as dissertações citadas são estudos relevantes para essa área de investigação, no entanto a pesquisa ora proposta tem um caráter inédito por se dirigir a pessoas em situação de vulnerabilidade, com seus traços sociais e culturais que serão valorizados no desenvolvimento das aulas, além do uso do diálogo intercultural como direcionamento e orientação das atividades que serão propostas.

Ensinar sobre autonomia nas aulas de Inglês para a vida.

O ensino cartesiano em caixinhas e colonizador tem aspectos que objetivam tolher o ser humano nos seus mais variados campos de vivência. A autoridade e detenção do saber, presentes nesse modelo de ensino, tiram o direito de pensar, refletir e criticar do aluno com relação ao espaço em que se encontra. As pessoas que tiveram experiências em escolas que trabalham nesses moldes, sofrem muitas consequências, são muitas vezes inseguras com os caminhos que precisam buscar, estejam elas em situação de vulnerabilidade ou não.

O desenho de ensino que pretendemos com esse estudo é o inverso do que citamos: o ser humano precisa ter liberdade de expressão das suas ideias, as suas escolhas devem ser baseadas nas suas necessidades e, principalmente no âmbito escolar, o seu desenvolvimento não pode ficar entre as paredes, ou entre aluno e professor. O aprendizado

significativo não acontece de forma fragmentada devido ao fato de que o contexto de inserção das pessoas é interativo, multicultural, multi-informacional.

A autonomia em que propomos um aprendizado é necessária especialmente para que o aluno possa definir como direcionar suas buscas de conhecimentos, sejam intelectuais, sociais, pessoais ou profissionais. É ensinar e aprender ao mesmo tempo, tanto o professor quanto o aluno.

Ensinar sobre autonomia é diferente de tornar alguém autônomo, hoje encontramos muitos problemas quando desejamos exercer essa autonomia, pois somos em muitos sentidos, controlados, ora pelo Estado, ora por instituições que podem ser políticas ou religiosas.

Leffa (2003, p.02) coloca em dúvida também essa questão:

A pergunta que cabe aqui é a seguinte: será que existe autonomia? Desde quando o homem é capaz de se governar por si mesmo? Desde quando tem liberdade, independência e autodeterminação? Será que a autonomia não é uma ilusão? Será que a história não mostra que a evolução do homem é a consciência cada vez maior da perda da autonomia?

Inegavelmente, essa é uma realidade que vivemos, porém podemos ao menos elucidar outras maneiras de conduzir a busca do conhecimento. A independência, a liberdade e a autodeterminação citadas são brechas em meio à imposição.

As aulas de Inglês ao serem libertadoras contribuirão com a mudança que precisamos na sociedade, por conseguinte, é valioso nesse contexto entender que temos a responsabilidade de ir além das explicações e argumentações dos professores, que podemos voluntariamente ampliar nossa “base de dados”. Silva (2001, p. 4-5) em um texto descritivo afirma o nosso pensamento sobre a independência e liberdade de adquirir o aprendizado.

Feche os olhos. (...) Quem seria seu melhor professor?

Em algum lugar ele existe. Vamos construir seu perfil, que isso facilitará a tarefa de encontrá-lo. Como seria ele?

1. Alguém que soubesse exatamente o que você quer aprender;
2. alguém que entendesse seu jeito de ser;
3. alguém que entendesse seu ritmo de aprendizado e o aceitasse;
4. alguém que seja capaz o suficiente;
5. alguém que não o pressione além de seus limites;
6. alguém que não pare de lhe ensinar simplesmente porque acabou o período das aulas;
7. alguém que esteja sempre disponível no horário de que você dispõe;
8. alguém que se interesse pelo tema tanto quanto você.

E por aí você pode prosseguir com suas próprias exigências. Feche os olhos novamente e pense um pouco. Onde encontrar tal mestre? Quem poderia ser essa pessoa? Sem lhe conhecer pessoalmente, eu já tenho a resposta. Provavelmente você também já tenha. Você mesmo.

Sob esse mesmo ponto de vista podemos dizer que o nosso curso de Inglês para leitura é desenvolvido com atividades diversificadas, tais como: textos, músicas, vídeos documentários, clipes, todos com temáticas sociais e/ou culturais. Abordaremos duas das aulas no intuito de estabelecer uma relação com as abordagens mencionadas: dialogismo intercultural para ensinar, entre outras coisas, a ser um indivíduo autônomo.

As temáticas exploradas durante as aulas eram escolhidas coletivamente por meio de uma reflexão e discussão, portanto uma delas foi diversidade. Para isso, selecionamos o vídeo “*cultural diversity in Brazil*” e o texto “*Brazilians art & crafts*”. Ao falar de diversidade, o material esclarece sobre nossas origens e os povos originários do nosso país, bem como a influência colonizadora que sofremos, as variadas culturas que compõem a nossa sociedade e as riquezas artísticas e/ou artesanais que conservamos até os nossos dias. Para auxiliar a compreensão do material oferecemos um vocabulário com as traduções em português.

Uma vez que não são todos os alunos que têm o português como sua primeira língua/língua materna, os indígenas são exemplo disso, precisamos em algumas situações auxiliar com o nosso entendimento em português, auxílio esse que não parte apenas dos professores, mas também dos alunos.

A interação acontece entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e texto, considerando que a resposta interpretativa do indivíduo ao material apresentado é uma maneira de interação, visto que aquelas informações irão somar aos seus conhecimentos e ainda, conseqüentemente serão transmitidos em outros contextos futuros. Apenas para ilustrar, os nossos pensamentos vão de encontro às ideias de Bakhtin (2011), quando ele afirma que nossos discursos não são neutros, dado que eles podem estar ligados ao passado ou ao futuro.

Por isso, com a finalidade de fortalecer essas práticas recorreremos mais uma vez a Bakhtin (2011) quando esclarece que

Dialogic relationships from the very foundation of all human activities self-consciousness, intersubjective relationships, cognition, and cultural creativity – from the personal level to the most general level of the dialogue among culture.³

Consideramos que as rodas de conversas que realizamos para a socialização da compreensão tanto do vídeo como do texto, é uma oportunidade de compartilhamento de experiências sociais e culturais de cada um. Ao falar sobre o que leram e assistiram, suas vidas também são tocadas, pois eles estabelecem uma relação entre o material e as suas realidades. Portanto, as reflexões e críticas que fazem e as que ouvem, podem contribuir igualmente com o seu contexto de atuação.

Outro momento que merece reflexão foram as aulas com a temática *depression*. Selecionamos uma entrevista e uma música, todas em inglês da atriz e cantora Lady Gaga, mas para iniciar o assunto, elaboramos algumas questões subjetivas, como por exemplo:

3 Relações dialógicas desde o fundamento de todas as atividades humanas de auto-consciência, relações intersubjetivas, cognição e criatividade cultural – do nível pessoal ao nível mais geral do diálogo entre culturas.

“What do you think about depression?”

“Are you anxiety? When?”

“Do children get depression or anxiety? Why?”⁴

Sem dúvida, as pessoas participaram com mais segurança ao falar sobre o assunto a partir dessas perguntas norteadoras. As respostas foram em inglês: algumas com frases mais longas e completas quanto as informações pedidas, outras com a expressão apenas da ideia principal, porém todos se comunicaram. Outros questionamentos surgiram durante a conversa os quais nos retorna a Leffa (2003, p.11,12) ao escrever sobre autonomia e autoconfiança.

Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle como em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, o professor.

Certamente, enquanto professores nós não teremos respostas para todas as perguntas, visto que isso é algo natural especialmente porque estamos a lidar com um assunto bastante delicado, por ter naturezas diversas. Em se tratando das outras atividades (a entrevista em vídeo e a música) os alunos gostaram muito, ouvimos as entrevistas por três vezes e então fizemos alguns comentários para a compreensão de palavras novas. No vídeo, a atriz e cantora relata muito da sua vida e o que ela acredita ser necessário fazer para evitar uma depressão. Das muitas sugestões, a que mais chamou a atenção dos participantes do curso foi o esclarecimento de que precisamos saber dizer “não” para o que não gostamos ou que não nos faz bem, precisamos ser autênticos, pois agradecer ao outro sempre, pode nos trazer grandes prejuízos.

4 O que você acha/pensa a respeito de depressão? Você é ansioso/a? Crianças adquirem depressão ou ansiedade? Por quê?

A roda de conversa nesse dia englobou o assunto tanto da entrevista quanto da música *Always Remember Us This Way*. Dúvidas quanto a estrutura da língua também foram colocadas, tais como as formas contraídas: *And the band **won't** play, I **wanna** catch on fire*. Muitas das argumentações sobre o conteúdo foram em português, pois eles sentiam a necessidade de falar e não conseguiam expressar tudo em inglês. As causas, a reação das pessoas à doença, como evitar, a resistência quanto aos tratamentos médicos e a dificuldade em compartilhar esse problema foram os pontos de maior discussão. Enfim, logo após fizemos uma atividade escrita de interpretação da entrevista.

Acima de tudo é preciso dizer que a forma de explorarmos os materiais selecionados em inglês é definida também de maneira coletiva, eles precisam dessa liberdade para que sintam a responsabilidade pelo seu aprendizado. O trecho a seguir vem de encontro a essa responsabilidade da qual falamos.

Quando se passa o controle da aprendizagem para o aluno, está-se dando a ele a liberdade de escolher. Essa escolha envolve, por exemplo, o direito do aluno em escolher como deseja usar o material didático disponível, de estabelecer seus próprios objetivos, de progredir no seu próprio ritmo, de escolher o tema de casa, de se auto-avaliar, etc. Os alunos não vão mais todos juntos aprender o mesmo conteúdo do mesmo jeito. Cada aluno poderá ter até seu próprio projeto de vida, com o direito de saber das conseqüências de suas decisões, incluindo a decisão de não aprender uma língua estrangeira. (Leffa 2003, p. 10)

Professores, escola e Estado levam tudo pronto e definido sobre o que estudar em sala de aula, deixando de valorizar o ensino fora de sala a que o estudante está exposto. Em alguns casos eles aprendem mais na vivência, no seu contexto social do que na escola. A interação dos dois é possível e defendemos que isso aconteça em mais lugares. Então que os profissionais sejam mais flexíveis, que atuem como mediadores.

Considerações

As experiências desse curso de Inglês, mesmo sendo iniciais, evidenciam a necessidade de serem modificadas em alguns pontos, como por exemplo, intensificar o uso de textos para o aprimoramento

do vocabulário dos participantes. Assim, eles argumentarão com mais segurança, tanto nas atividades escritas quanto nas orais.

No que se refere à abordagem dialógica, acreditamos que essa relação de interação ainda se mostra tímida, a comunicação acontece, porém os indivíduos podem absorver maior conhecimento dessas relações. Quando eles utilizam a língua portuguesa tudo flui melhor, já em inglês as reflexões são limitadas, sendo que esse fato pode estar ligado ao desenvolvimento do vocabulário de cada aluno.

Enfim, uma característica marcante nessas aulas é a perspectiva Intercultural aplicada às atividades, podemos dizer que esses alunos depois de um semestre de estudo, refletindo e discutindo os preconceitos linguísticos e culturais, ainda sobre a presença marcante da diversidade nos variados espaços, eles mostram certa segurança e autonomia maiores, especialmente ao falar dos seus objetivos e quanto aos seus pontos fracos para o enfrentamento social e cultural. O que esperamos é que todos esses modos de ensinar modifiquem a realidade das pessoas e que por meio do conhecimento elas possam interferir na realidade.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Gêneros do discurso: estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 2011b.
- BIDDLE, B. J.; ANDERSON, D. S. *Theory, methods, knowledge and research on teaching*. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 230-252.
- CAMILO, R. A. F. *Leitura e compreensão de textos em língua inglesa: o papel do conhecimento prévio sobre o assunto*. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

DEMENCHONOK, E. *Intercultural dialogue: in search of harmony in diversity*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DONATO, M. S. R. *Leitura e criticidade: uma proposta de intervenção metodológica por meio da aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto público de ensino*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Vitória da Conquista/BA, 2017.

KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em 10 de junho de 2019.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v. p. 33-49.

MEDVEDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. [1928] Tradução de Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MICARELO, Hilda A. L. S. MAGALHÃES, Tânia Guedes Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 156-170, July/Dec. 2014.

NEUNER, G. *Comunicarse: un proceso de socialización*. 1989.

WIDDOWSON, H. G. *Autonomous learner and authentic language*. In: LEFFA, V. J. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1994.

SOBRE EDUCAR E FAZER BROTAR SONHOS: POSSIBILIDADES PARA A COCONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL

JULIANE PRESTES MEOTTI
VALÉRIA ROSA-DA-SILVA

Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora. Decepcionei-me ao ver que os professores agiam ao contrário. Colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e jovens. Não tinham tempo para sair. – DANIEL MUNDURUKU (2013, em “*O banquete dos deuses*”)

As potentes palavras do intelectual indígena Daniel Munduruku (2013) sobre a educação da criança indígena nos levam a reconhecer o quanto nossas instituições educativas ocidentalizadas, bem como nossa atuação nesses espaços, ainda estão arraigadas a princípios colonialistas. A escola carrega ranços de colonialidade do saber se pensarmos, por exemplo, em sua típica organização disciplinarizada (português, inglês, espanhol, história, geografia, sociologia, educação física, artes, matemática, ciências dentre outras disciplinas), que coloca os saberes em caixinhas separadas e incomunicáveis, hierarquizando-os. Além disso, nosso *modus operandi* nesse espaço – como legítim@¹s transmissor@s do

1 Durante a escrita deste texto, o símbolo “@” será utilizado para marcar a expressão gramatical de gênero na escrita. Nossa insurgência linguística faz parte dos *esforços decoloniais*

conhecimento por meio do ensino que empreendemos – também denuncia raízes colonialistas. Portanto, partimos do pressuposto de que a colonialidade se incorpora no contexto escolar, historicamente tida como um espaço de dominação (LIMA-NETA; ROSA-DA-SILVA, no prelo). É desse lugar colonial chamado escola que falamos, mas nos propomos o desafio de pensar e viver esse espaço de *outro modo*.

Inspiradas nas discussões de Catherine Walsh (2009, 2013, 2014) e sua proposta pedagógica decolonial para a educação, lançamos um olhar sobre nossos próprios contextos, buscando possibilidades que possam nos ajudar a construir o que estamos chamando de *práxis pedagógica decolonial*. Para a referida autora, as pedagogias decoloniais se referem às “pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível a existência de outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19).

Neste capítulo, focalizamos o projeto *O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes*, realizado pela primeira autora² deste texto enquanto atuava como professora em uma instituição privada de ensino, localizada na cidade de Pirenópolis-Goiás. O projeto ao qual nos referimos é parte integrante da proposta pedagógica ecossistêmica e foi desenvolvido pel@s estudantes do 5º ano do ensino fundamental durante os meses de março e abril do ano de 2018. As ações desenvolvidas culminaram em 19 de abril, data em que se comemora oficialmente o dia dos povos indígenas.

Nossa escolha foi motivada pelo fato de o projeto explorar, dentre outras questões, o processo de colonização do Brasil, marco histórico essencialmente importante para a compreensão da estrutura de poder ampla e complexa, denominada *colonialidade* (QUIJANO, 2005; GROSGUÉL, 2009). Além disso, o projeto possibilitou problemati-

(ANDREOTTI ET AL, 2015; SILVESTRE, 2017) que desvelam e provocam rupturas na colonialidade. Entendemos que essa opção integra uma luta social e política que busca, por meio de recursos linguísticos, evidenciar e contemplar a pluralidade de existências.

2 Algumas ações desse projeto também foram apresentadas pela primeira autora em um curso de especialização *lato sensu*, numa disciplina ministrada pela segunda autora, oportunidade em que começamos a construir as primeiras ideias deste texto.

zações da imagem estereotipada e folclórica por meio da qual os povos indígenas são tradicionalmente retratados em datas comemorativas, como o “Dia Do Índio”, bem como da história dos povos africanos. Nesse sentido, acreditamos que essas praxiologias³ provocaram fissuras na colonialidade, abrindo possibilidades para a construção de uma *práxis pedagógica decolonial*.

No que se refere à organização deste capítulo, além desta parte introdutória, apresentamos nossa compreensão de decolonialidade com base em diferentes autores; em seguida, explicitamos os caminhos metodológicos percorridos para a construção deste estudo, contextualizamos o cenário de realização da pesquisa, apresentamos o projeto e discutimos algumas das praxiologias desenvolvidas; por fim, tecemos algumas considerações transitórias.

Movimento decolonial

Ao longo deste texto, utilizamos diferentes termos (perspectiva decolonial, estudos decoloniais, pensamento decolonial, movimento decolonial) para nos referirmos ao escopo decolonial. Compreendemos que as escolhas lexicais refletem na compreensão que temos sobre o que está sendo discutido e, por isso, optamos por utilizar palavras que nos remetem a significações menos estanques, uma vez que “o ‘pensar decolonial’ não é um método a aplicar, mas uma maneira de estar no mundo e de pensar nele”⁴ (MIGNOLO, 2014, p. 63, grifo no original).

A colonialidade pode ser entendida como os efeitos ou as marcas deixadas pelo processo de colonização que perpassam as instituições, as estruturas sociais, subjetividades e epistemologias (QUIJANO, 2005).

3 Com base em Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2018), compreendemos *praxiologia* como a relação dialética entre os conhecimentos advindos de nossas vivências/experiências e os conhecimentos adquiridos durante nossa educação formal. À esteira de Rosane Pessoa e Maria Jose Hoelzle (2017, p. 787), utilizamos esse termo com o objetivo de “fundir teoria e prática pedagógica, já que consideramos que, na área da educação, não há uma prática que não esteja fundamentada em uma teoria e nem uma teoria que não seja motivada por uma prática”. Vale ressaltar ainda que compreendemos esse termo no sentido da *práxis* freireana (2005), como reflexão e ação das pessoas sobre o mundo para transformá-lo.

4 No original: “el ‘pensar descolonial’ no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo”.

Juliane Meotti e Hélio Frank (2017, p. 102, grifos adicionados) explicam que:

O processo de emancipação legal dos regimes políticos coloniais, empenhado por alguns países, por exemplo, é chamado de descolonialismo. No entanto, a recuperação da independência - leia-se superação formal política do *colonialismo* - não é requisito para rejeitar a *colonialidade*, que, nesse caso, pode ainda se manter presente nas relações sociais dos povos que habitam o país emancipado.

Percebemos, então, que colonialismo e colonialidade assumem diferentes significações, embora estejam vinculados entre si. Aníbal Quijano (2009) explica que o colonialismo se refere a um período histórico de expansão territorial que diz respeito à dominação, à exploração e ao controle dos povos colonizados. Já a colonialidade, como referido anteriormente, são as inscrições, as marcas que transcendem “as particularidades do colonialismo histórico e não desaparece[m] com a independência ou descolonização” (ASSIS, 2014, p. 614).

A colonialidade se articula em diversos eixos que se entrelaçam dentro de um padrão ou de uma matriz colonial que se manifesta nas múltiplas esferas da vida social. Para Quijano (2005), a colonialidade permeia as dimensões mais importantes da existência humana, dentre elas a do poder (econômica-política), a do saber (epistemológica) e a do ser (ontológica). A colonialidade posiciona hierarquicamente certos grupos sobre outros, concedendo determinados privilégios epistêmicos e ontológicos com base no silenciamento e marginalização das múltiplas epistemes e cosmovisões que não atendem os critérios de racionalização, objetividade e universalidade imposta por eles.

Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) afirmam que a colonialidade do saber ressalta a dimensão epistêmica da colonialidade do poder. Ao estabelecer a relação de colonizador@s/dominantes e colonizad@s/dominad@s, todo conhecimento produzido por povos em condição de subordinação é colocado em situação de inferiorização. Assim, toda a produção cultural e epistêmica dos povos colonizados é considerada como folclore, tradição, magia, superstição, pois a sua própria forma de ver e se relacionar com o mundo não se insere no universo interpreta-

tivo instaurado pela modernidade⁵. O movimento decolonial busca questionar e interromper perspectivas e posicionamentos que concebem a racionalidade moderna como única estrutura e possibilidade de existência e pensamento (WALSH, 2018).

Nesse sentido, *decolonizar* não significa aplicar uma metodologia ou seguir um conjunto de procedimentos. Refere-se à opção de pensar o mundo e de estar nele considerando a articulação entre modernidade e colonialidade na formação e transformação da realidade em que vivemos (MIGNOLO, 2014). Para Walter Mignolo (2018, p. 115), isso implica em “entender o passado para falar do presente”⁶. Assim, buscamos, por meio do pensamento decolonial, romper com a colonialidade que organiza e estrutura o mundo moderno para que outras perspectivas de pensar, agir e conhecer possam emergir.

No contexto educacional, a decolonialidade “encontra-se enlaçada com uma pedagogia e uma práxis voltada ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (WALSH, 2009, p. 14). Por essa razão, adotamos a noção de *práxis pedagógica decolonial* para nos referirmos ao conjunto de pensamentos, problematizações e argumentações intencionalmente mobilizados para provocar fissuras e/ou rupturas na colonialidade. Acreditamos que essas mobilizações reverberam em contextos mais amplos e podem contribuir para a construção coletiva (coconstrução) de uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

A decolonialidade é um movimento amplo, dinâmico e em constante (re)construção, dada a capacidade de reconfiguração da colonialidade (WALSH, 2014); por isso, quando nos referimos à *práxis pedagógica decolonial*, pensamos nas possibilidades colaborativas, locais e

5 Em uma perspectiva decolonial, a modernidade representa um fenômeno cultural e histórico, que tem seu momento inaugural com a conquista ibérica do continente americano (LANDER, 2005), fundamentalmente importante para a compreensão da organização colonial do mundo e as mudanças que dele decorrem. A modernidade, portanto, é considerada uma autonarrativa construída pela Europa ao celebrar suas conquistas (MIGNOLO, 2017) e a sua centralidade na história mundial (DUSSEL, 2005) como referência civilizatória, de progresso e desenvolvimento.

6 No original: “understanding the past to speak the present”.

situadas que emergem por meio de mobilizações intencionais de questionamento e enfrentamento da colonialidade. Essa proposta demanda reflexividade e sensibilidade para que @s envolvidos consigam “identificar e se comprometer com problematizações relevantes em cada contexto sócio-histórico-cultural” (SILVESTRE, 2017, p. 76).

Trajatória metodológica

Este estudo encontra respaldo metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa discutida por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006). O autor e a autora ressaltam que sob essa abordagem, a ênfase recai sobre as especificidades, os processos e os significados que não podem ser medidos e nem quantificados em termos de volume, intensidade e frequência. Assim, a pesquisa qualitativa torna-se um terreno de múltiplas práticas interpretativas e, por isso, sugerem que sejam utilizadas uma variedade de recursos para garantir diferentes visibilidades ao fenômeno estudado. Viviane Silvestre (2017, p. 36, grifo no original) ressalta que a abordagem qualitativa de pesquisa “desestabiliza padrões hegemônicos da ciência moderna, como neutralidade, distanciamento, busca pela ‘verdade’”. Com base nessas concepções, acreditamos que a abordagem qualitativa dialoga com o objetivo e a trajetória percorrida por este estudo.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), pesquisador@s qualitativ@s assumem a postura *bricoleur*⁷ por se envolverem ativamente nos processos de pesquisa, empregando estratégias, métodos e técnicas de representação e interpretação que estão disponíveis em seu contexto e que não são, necessariamente, definidas com antecedência. Joe Kincheloe (2005, p. 327) argumenta que a bricolagem transcende o reducionismo, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, buscando por meio de múltiplos olhares romper com as formas

7 Palavra de origem francesa usada para se referir a alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho (DENZIN; LINCOLN, 2006). De acordo com Neira e Lippi (2012), a bricolagem aproxima-se ao trabalho feito por artesãos/ artesãs aproveitando diferentes tipos de materiais.

monológicas de conhecimento que, segundo ele, “falham em explicar a complexa relação entre a realidade material e a percepção humana”⁸.

Nesse sentido, assumimos a possibilidade de pesquisadoras *bricoleur* para interpretar o contexto educacional por meio de múltiplos olhares que emergem de diferentes estratégias que são discutidas e fundamentadas por perspectivas teóricas variadas e, por vezes, conflitantes. Além disso, ressaltamos que “a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20) d@s pesquisador@s e das pessoas que estão envolvidas no processo investigativo. Dessa forma, consideramos que os conhecimentos e significados construídos por esta pesquisa estão situados sócio-historicamente e representam uma das realidades possíveis e que não têm por pretensão se tornarem absolutos e/ou universais, mas dialogar com as possibilidades de interpretação e compreensão que emergem do contexto situado da pesquisa.

Colocamo-nos em situação de interdependência, uma vez que a primeira autora deste texto está diretamente ligada ao contexto pesquisado, atuando como professora na instituição de ensino eleita para a realização deste estudo. Fazemos deste cenário campo fértil para a construção de material empírico⁹. Do ponto de vista epistemológico, esta proposta “contesta um dos princípios fundamentais do paradigma redutor e disjuntivo [...], segundo o qual o sujeito deve ser eliminado do produto do conhecimento” (GUAZZELLI, 2003, p. 3) e entra em consonância com o pensamento decolonial, rompendo com o mito do conhecimento científico neutro, descorporificado, objetivo e universal, construído através da premissa do desvinculamento do sujeito que fala e o conhecimento produzido (GROSFOGUEL, 2013).

8 No original: “fail to account for the complex relationship between material reality and human perception”.

9 À esteira de Denzin; Lincoln (2018), Brinkmann (2018) e Silvestre (2017), fazemos uso do termo “material empírico” para nos referirmos ao que é convencionalmente definido como “dados”, a fim de estabelecer uma crítica à tradição positivista de pesquisa, que sugere que os dados estão postos e devem ser “coletados” pel@s pesquisador@s. Dessa forma, enfatizamos que os materiais utilizados nas discussões e reflexões resultaram de nossas ações e percepções enquanto pesquisadoras.

O ato de *bricolar* aprecia a complexidade do processo de pesquisa, considerando-o mais do que um conjunto de procedimentos (KINCHELOE; MACLAREN; STEINBERG, 2018) que devem ser aplicados. Implica em considerar a complexidade dos fenômenos estudados sem reduzi-los, fragmentá-los ou simplificá-los. Por consequência, são mobilizados um conjunto de práticas interpretativas que são inerentemente políticas e moldadas por posicionamentos éticos e crítico-reflexivos. No contexto deste estudo, procuramos estabelecer um diálogo entre a nossa condição de pesquisadoras e o contexto escolar no qual a primeira autora deste trabalho está inserida, buscando uma “construção conjunta em que os dois lados se escutam, e por onde flui o processo de criação do conhecimento científico” (LEMOS, 2018, p. 21).

O contexto da pesquisa

Este estudo foi realizado na Escola Pireneus, uma instituição privada de ensino infantil, localizada na cidade de Pirenópolis/GO. A escola foi fundada em 2010, atendendo inicialmente crianças de 1 a 5 anos de idade. Após uma reestruturação na administração, no ano de 2011, passou a ofertar, além da educação infantil, o ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Em 2016, iniciou-se uma parceria com a Editora da Vila, adotando a proposta pedagógica ecossistêmica.

A pedagogia ecossistêmica surgiu a partir das necessidades emergidas do contexto de fundação da escola Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem (VILA), localizada em Fortaleza/CE. Em 1981, por meio de um movimento feito por algumas mães para realizar com suas crianças atividades de música, teatro, reciclagem, costura etc., com o intuito de desenvolver a criatividade e despertar a conscientização sobre o consumo exagerado de produtos e embalagens plásticas (LIMAVERDE F, 1999). Dentre essas mães, estava a fundadora e idealizadora da escola, Fátima Limaverde. As atividades aconteciam em seu quintal e, aos poucos, o espaço foi aberto para que mais crianças pudessem participar. Patrícia Limaverde (2015) contextualiza que não havia a pretensão de que a proposta pudesse vir a se tornar uma escola regular de ensino, mas, com a ampla repercussão, o projeto foi materializado em uma escola propriamente dita.

Maria Moraes (2015) descreve que a Escola VILA, consciente ou não, nasceu impregnada de um movimento prático/teórico sustentado pelos eixos da biosustentabilidade, da valorização da diversidade humana e da transdisciplinaridade. Segundo a autora, esses são princípios fundamentais para o cuidado e a convivência com a Natureza. O trabalho desenvolvido pela Escola VILA foi sistematizado, dando início a uma pedagogia própria: a pedagogia ecossistêmica.

Torna-se oportuno explicitar que as considerações tecidas neste estudo são referentes à práxis pedagógica no contexto da Escola Pireneus que, por mais que tenha como referência a Escola VILA, adquire significações específicas e localizadas dado o contexto sócio-histórico e cultural de cada uma delas. Entretanto, é necessário trazer para o cerne desta discussão o contexto geopolítico do surgimento da pedagogia ecossistêmica, a cidade de Fortaleza/CE. Ao passo que grande parte das instituições escolares no Brasil têm suas práticas pedagógicas influenciadas por modelos europeus e estadunidenses, a pedagogia ecossistêmica emerge do Sul global, estabelecendo uma forte crítica ao paradigma ocidental que alicerça nossa cultura, o pensamento científico, as crenças e comportamentos (LIMAVERDE, P., 2015).

A pedagogia ecossistêmica nasce como uma proposta comprometida com as injustiças sociais, com o cuidado com a Natureza e com a formação humana. Suas praxiologias partem da experiência social vivida no Sul global, contexto historicamente marginalizado pela geopolítica dominante do conhecimento “que sempre se concentrou no norte global”¹⁰ (WALSH, 2005, p. 25). A consciência da localização geopolítica do conhecimento ultrapassa as linhas cartográficas globais que dividem o mundo e abrem espaço para a compreensão da cartografia metafórica/ideológica que desvela as assimetrias entre o Norte e o Sul global, manifestadas “num vasto conjunto de dicotomias: doador/recipientes; desenvolvido/subdesenvolvido; conhecimento/ignorância; ensinar/aprender; pensar/atuar; recomendar/seguir; desenhar/implementar” (SANTOS; MENEZES; NUNES, 2004, p. 30) e que, mesmo nos dias atuais continuam presentes tanto quanto eram no período colonial (SANTOS, 2007).

10 No original: la cual se ha centrado siempre en el norte global.

Em nosso entendimento, a construção do conhecimento a partir das experiências do Sul global representa um marco decolonial ao desprender-se do universo interpretativo eurocentrado, manifestado pela colonialidade do saber, e por contemplar os anseios, as necessidades e as lutas que emergem desse contexto específico.

A realização do projeto *O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes*

A proposta pedagógica ecossistêmica da escola desafia as concepções hegemônicas de conhecimento – que, na maioria das vezes, fragmentam e descontextualizam os conteúdos curriculares – e propõe a articulação transdisciplinar por meio do trabalho com projetos. Não podemos negar que contextos como esse favorecem a emergência de praxiologias insurgentes que interrogam e desafiam a colonialidade. No entanto, a adoção de uma proposta pedagógica não garante, por si só, seus desdobramentos no cotidiano escolar, por isso, direcionamos nosso olhar para uma vivência local e situada que pode possibilitar a coconstrução de uma *práxis pedagógica decolonial*.

O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes foi o segundo de seis projetos desenvolvidos pel@s estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao longo do ano letivo de 2018. Nele, @s alun@s tiveram a oportunidade de construir seu próprio conhecimento, entrando em contato com diferentes fontes, perspectivas e epistemes que resgatam a história dos povos que deram origem ao povo brasileiro. As ações foram realizadas de maneira transdisciplinar, contemplando os conteúdos curriculares de matemática, ciências, estudos sociais e linguagens, além de envolver visitas a museus, bibliotecas e passeios pelo Centro Histórico da cidade de Pirenópolis, conforme detalharemos na seção seguinte. Ressaltamos que as praxiologias sobre as quais escolhemos discutir fazem parte de um recorte feito para este estudo e, por isso, não obedecem à ordem sequencial e nem representam a totalidade do que foi desenvolvido.

A seguir, passamos a discutir essas praxiologias.

1) *Histórias outras* dos povos que deram origem ao povo brasileiro: indígenas e africanos.

A primeira ação do projeto foi a realização de uma pesquisa no portal da pedagogia ecossistêmica¹¹. O conteúdo interativo promoveu “uma viagem” ao passado para apresentar historicamente quais foram os povos que deram origem ao povo brasileiro. Ao final dessa atividade, a turma destacou que ao menos três povos fizeram parte dessa história: indígenas, portugueses e africanos. Com o intuito de romper com o aspecto monológico do conhecimento, a professora-pesquisadora¹² sugeriu como tarefa de casa que cada estudante buscasse a “versão” desses povos sobre a história do Brasil. Tradicionalmente, a origem do povo brasileiro é contada em livros didáticos sob a perspectiva d@s colonizador@s, por isso termos como “descobrimto” ou “nascimento” do Brasil são tão comuns. Infelizmente essa narrativa é sustentada e difundida de maneira hegemônica, como se essa fosse a única história (ADICHIE, 2009).

A primeira situação de estranhamento apontada pela turma foi a ausência de fontes que descrevessem a perspectiva indígena da história do Brasil. Cabe enfatizar que cada alun@ realizou sua pesquisa de maneira individual, com os recursos disponíveis em suas residências. A problematização desta lacuna desvelou aspectos intrinsecamente relacionados à *colonialidade do saber* (LANDER, 2005; CASTRO-GOMÉZ, 2005). Até então, a compreensão d@s estudantes acerca de fontes históricas estava associada somente a documentos impressos e, por isso, não consideravam as narrativas orais das comunidades indígenas como fontes “válidas”.

Por meio de vídeos disponíveis no Youtube¹³, @s estudantes tiveram a oportunidade de apreciar a cacique Tupi-Guarani da aldeia

11 O portal da pedagogia ecossistêmica é um *site* com atividades multimídia desenvolvido pel@s colaborador@s da pedagogia ecossistêmica com conteúdo específicos de cada projeto. Além de ser um recurso importante para a construção dos conhecimentos, @s estudantes podem interagir entre si e com @s professor@s. Pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <<http://www.cuidandodoplaneta.com.br/>>.

12 Optamos por denominar assim a professora que é, também, a primeira autora deste texto.

13 O Vídeo da cacique Nimbopürua falando em Tupi-guarani está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WrgLoaNk11A>>. O canal do Cristian Wariu Tseremey'wa

Piaçaguera - SP, Nimbopürua, narrar a história de sua comunidade e o jovem Xavante, Cristian Wariu Tseremey'wa, falar sobre a cosmovisão indígena e a maneira com que ele se relaciona com as narrativas. Após a mobilização dessas praxiologias, os registros feitos por meio de performances narrativas e canções indígenas passaram a compor seus repertórios de acesso e circulação de conhecimentos por evidenciarem as culturas, crenças e tradições dos povos indígenas que habitavam o Brasil há, pelo menos, 20 mil anos antes da chegada d@s colonizador@s portugueses.

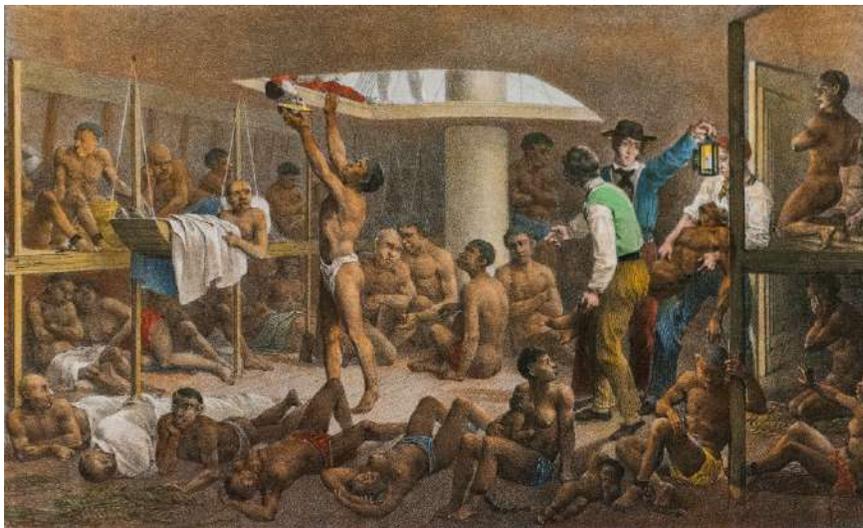
Além das narrativas orais, a professora-pesquisadora apresentou trechos de duas obras da literatura indígena contemporânea¹⁴: *O banquete dos Deuses – Conversa sobre a origem da cultura brasileira*, escrita por Daniel Munduruku, e *A Terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, de Kaka Werá Jecupé, que narram acontecimentos associados ao processo de colonização. A nosso ver, essas praxiologias propiciaram a desmistificação da primitividade pejorativa – a qual concebe os povos indígenas como selvagens (SMITH, 2013) – e promoveram a valorização do conhecimento e da cultura dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade a esses saberes e corpos.

Quanto às praxiologias relacionadas à chegada dos povos africanos em terras brasileiras, uma das problematizações partiu da observação da pintura *Navio Negroiro*, de Johann Moritz Rugendas.

pode ser acessado pelo link:< <https://www.youtube.com/c/Wariu/featured>>. Ambos acessados em 22 out. 2018.

14 Os livros mencionados foram adquiridos pela escola e agora compõem o acervo bibliotecário escolar.

Figura 1 – Navio Negroiro” (1830), tela de Johann Moritz Rugendas



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Navio_negreiro_-_Rugendas_1830.jpg

A professora-pesquisadora contextualizou que as pessoas retratadas na imagem estavam fazendo uma “viagem” e perguntou: *Para onde elas estariam indo? Elas estão viajando em que meio de transporte? Você gostaria de viajar assim?*¹⁵. As respostas dadas evidenciaram as situações de sofrimento e exploração impostas aos povos africanos trazidos para o Brasil. Usando mapas, @s estudantes refizeram o percurso dos navios, calcularam o tempo necessário para realizar a travessia do Atlântico e escreveram um texto sobre como seria fazer uma viagem sob essas condições. Como era de se esperar, nenhuma das produções argumentava em favor da realização de uma viagem nessas circunstâncias.

Como já mencionamos, Pirenópolis é uma cidade histórica, tombada como patrimônio nacional, que conserva a arquitetura colonial em seus casarões, ruas e igrejas. Foi fundada em 1727, durante o Ciclo do Ouro, período em que o primeiro grupo de african@s escravizad@s foi trazido para o estado de Goiás. A preservação histórica e cultural do município possibilitou que muitas ações pudessem ser

15 Atividade proposta pelo livro didático – Coleção Cuidando do Planeta - Projeto 2: O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes.

desenvolvidas fora da escola. Foram realizadas aulas exploratórias no Centro Histórico, visitas a museus e à Igreja Matriz. Essas vivências propiciaram uma conexão entre o passado e o presente da história do Brasil, trazendo à tona os saberes dos povos africanos, que, assim como os dos povos indígenas, foram invisibilizados pela colonialidade do saber.

Como parte integrante do projeto, @s estudantes realizaram um passeio à Fazenda Babilônia, local em que se preserva um antigo engenho de açúcar construído no século XVIII. Durante a visitação, uma equipe pedagógica contextualizou eventos específicos sobre a construção das edificações e os aspectos históricos do cotidiano das pessoas que ali foram escravizadas. O casarão sede foi transformado em um museu com acervo de ferramentas antigas e vestimentas, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 2 – Fazenda Babilônia: museu



Fonte: <http://www.fazendababilonia.com.br/>

Assim como Rosane Pessoa (2013, p. 300), entendemos que @s docentes têm um papel fundamental na (re)produção “dos discursos que podem permitir práticas sociais menos injustas e desiguais”, por isso, é extremamente relevante problematizar e discutir os processos de

violência física e simbólica que persistem, infelizmente, nos dias atuais sob o viés do racismo e da discriminação. Nos arriscamos a dizer que o engajamento e o desejo em rejeitar as iniquidades e, intencionalmente, mobilizar estratégias que as questionem e que criem alternativas para transformá-las fazem parte da *práxis pedagógica decolonial*.

2) *Sawe*: ressignificações para o “Dia do Índio”

Às vésperas da comemoração do dia dos povos indígenas, a professora-pesquisadora, em parceria com o Programa Turma Legal¹⁶, propôs uma ação com o intuito de levar @s estudantes a conhecerem a situação da comunidade indígena Munduruku, que à época enfrentava diversas ameaças e exigia das autoridades a demarcação de seu território. Para auxiliar nessa ação, foram realizadas pesquisas envolvendo diferentes fontes sobre a história Munduruku e sua cosmologia. Foram discutidos os impactos da construção de usinas hidroelétricas na bacia do Rio Tapajós, território em que vive a comunidade Munduruku.

Depois de conhecer a situação, os problemas e as lutas por soluções, @s estudantes foram convidad@s a refletir sobre as seguintes questões: *Como vocês acham que o povo Munduruku se sentia ao morar em seu próprio território antes do processo de colonização? Como vocês acham que o povo Munduruku está se sentindo agora que seu território está sendo tomado para a construção de hidroelétricas? O que vocês fariam se fossem Munduruku?* As respostas dadas evidenciaram o contexto de luta e de resistência em defesa do território sagrado. A seguir, apresentamos algumas das produções feitas pel@s estudantes nessa ocasião.

16 O Programa Turma Legal é uma das ações desenvolvidas pela Organização Não Governamental Comunicação e Cultura. O programa é nacionalmente difundido, com mais de 3000 mil participantes em todo o Brasil, com o objetivo de estimular a reflexão, o autoconhecimento, a formação de valores e criar visão empática.

Figura 3 – “Cartas” produzidas pel@s estudantes do 5º ano



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora.

O encerramento dessa ação foi feito com gritos de *sawe*, palavra que representa o grito coletivo de luta e vitória Munduruku. Por intermédio da liderança indígena Alessandra Korap Munduruku, as mensagens foram entregues na aldeia de Santarém, estado do Pará.

Figura 4 – Crianças indígenas Munduruku com as cartas que enviamos



Fonte: Acervo Programa Turma Legal (2018)

Ariabo Kezo¹⁷, do povo Balatipone, contextualiza que essa data comemorativa não faz parte da cosmologia indígena e quando comemorada de uma perspectiva folclorizada (re)produz preconceitos. Por seu turno, Daniel Munduruku (2018) sugere que a data deixe de ser comemorativa e passe a ser uma data reflexiva, que contemple a visão histórica e contemporânea dos povos indígenas em sua diversidade. Acreditamos que as praxiologias da professora-pesquisadora com sua turma do 5º ano colocaram em questão o “Dia do Índio”, imaginando outras possibilidades para celebrar esse dia, buscando *refletir* sobre ele, sem exotizar o indígena. Além disso, para essa professora e para essas crianças, parece que “todo dia era dia de índio”, não só o 19 de abril, fazendo alusão à música de Jorge Ben Jor (1981), uma vez que essa ação foi só a culminância de um projeto que já vinha se desenvolvendo desde o início do ano letivo.

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS: O QUE É SER PROFESSORA/ HOJE:

17 Entrevista concedida à Rádio UFSCar em 25 abr. 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=jfURpqn4ruE>>. Acesso em 11 dez. 2018.

Considerações transitórias

Tendo em vista os caminhos percorridos por esta pesquisa, nossos diálogos, reflexões e questionamentos, acreditamos que as praxiologias desenvolvidas no escopo do projeto *O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes*, vinculado à pedagogia ecossistêmica, são possibilidades para a construção coletiva de uma *práxis pedagógica decolonial* uma vez que, dentre outras questões, rompem com a colonialidade do saber, promovendo o enfrentamento de conhecimentos e saberes considerados hegemônicos, trazendo à tona múltiplas possibilidades interpretativas, cosmologias e visões subalternizadas pela matriz de poder colonial. A práxis da professora-pesquisadora parece dar *ensejos decoloniais* (MEOTTL, no prelo) à promoção democrática do processo de conhecer, pensar e viver distintos dos considerados hegemônicos. Ressaltamos que nossas discussões não têm por pretensão problematizar a validade e a legitimidade dos saberes hegemônicos; contudo questionamos os espaços de universalidade e totalidade que têm ocupado nos diferentes espaços, sobretudo nos currículos escolares.

Consideramos que a multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diferentes vertentes é bastante produtiva. Entretanto, devemos considerar que a postura e a ética docente representam uma função essencial e, por vezes, determinante para que práticas de construção de sentido aconteçam de maneira autônoma, sem que sejam privilegiados determinados sistemas de valores, crenças e interesses (JORDÃO, 2014). Por isso, argumentamos que a *práxis pedagógica decolonial*, de maneira democrática, cria rupturas com os conhecimentos hegemônicos, ampliando a possibilidade de representações e percepções além das tradicionalmente abordadas em contextos escolares. Para além de cumprir com as expectativas curriculares, ela possibilita que *maneiras outras* de estar/pensar/sentir/conhecer e viver no mundo possam emergir. Reiteramos que isso não significa substituir uma epistemologia hegemônica por outra, “trata-se de tecer por diversas posições epistêmicas existentes no globo o enfrentamento de um pensamento único” (SANT’ANA, 2018, p. 46).

Por fim, argumentamos em favor da coconstrução de uma *práxis pedagógica decolonial*, uma práxis que vai sendo construída coletiva-

mente nos cotidianos das instituições educativas, sejam elas escolas ou universidades, públicas ou privadas. Retomamos a ideia de Daniel Munduruku (2013), na epígrafe deste capítulo, e deixamos uma questão para que nós mesmas e noss@s leitor@s professor@s e interessad@s pela arte de educar possam refletir: *nós fazemos brotar sonhos ou os deixamos entalados dentro das crianças e d@s jovens?*

Referências

- ADICHIE, chimamanda ngozi. **The danger of a single story**. TED Global talks, Jul 2009. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> > Acesso em 29 ago. 2018.
- ANDREOTTI, Vanessa Oliveira; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**. v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, v. 27, n. 72, 2014, p. 613-627.
- BEN JOR, JORGE. Curumim chama Cunhatã que eu vou contar (Todo dia era Dia de Índio). In: **Bem-vinda amizade**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1981.
- BRINKMANN, Svend. The interview. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018. p. 997-1038.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 80-94.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2006.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 5th ed. Los Angeles: Sage, 2018.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 24-32.
- GARCÉS, Francisco. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón.

(Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 217- 242.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 383-418.

GROSFUGUEL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 11, n. 1, p. 8, 2013.

GUZZELLI, Iara. A relação entre sujeito e objeto e as novas perspectivas paradigmáticas para o conhecimento sociológico. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**. 2003. p. 1-13.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Letramento crítico em 2.500 palavras mais ou menos. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. et. al. **O PIBID nas aulas de inglês**: divisor de águas e formador de marés. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KINCHELOE, Joe L. On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. **Qualitative inquiry**, v. 11, n. 3, p. 323-350, 2005.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter; STEINBERG, Shirley R. Critical pedagogy and qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018. p. 163-177.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LEMO, Felipe Diemer. A questão epistemológica do pesquisador que pesquisa dentro da sua organização. **Anais do Interprogramas Secomunica**, v. 2, 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/AIS/article/view/9179/5505>. Acesso em: 07 jul. 2018.

LIMAVERDE Fátima. et al. **Coleção Cuidando do Planeta Terra**. Bússola. 5º ano - Livro do professor - Projeto 2: O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes. Fortaleza: Editora da VILA, 2016.

- LIMAVERDE, Fátima. **Escola VILA construindo um mundo melhor: uma experiência em educação holística**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1999.
- LIMAVERDE, Patrícia. **Pedagogia ecossistêmica: educação transdisciplinar da Escola Vila**. Fortaleza: Editora da Vila, 2015.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 127-167.
- MARRA, Daniel S.; REZENDE, Tânia F.. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, v. 4, n. 1, p. 174-202, 2018.
- MEOTTI, Juliane P.; OLIVEIRA, Hélio F. Linguística aplicada e perspectivas decolonial, crítica e queer. In: LUTERMAN, Luana Alves et al. (Org.). **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 99-112.
- MEOTTI, Juliane P. **Gênero sob uma perspectiva decolonial de educação linguística crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação, linguagens e tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás. No prelo.
- MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del IICE**, n. 35, pp. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso]. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/1961/1807>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, V. 32, n. 94, 2017.
- MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize?. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018, p. 105-135.
- MORAES, Maria Cândida. Prefácio. In: LIMAVERDE, Patrícia. **Pedagogia ecossistêmica: educação transdisciplinar da Escola Vila**. Fortaleza: Editora da Vila, 2015, p. 11-16.
- MUNDUKURU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Angra, 1999.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. O que não fazer no Dia do Índio?. Rio de Janeiro: Livrada Maracá, 25 set. 2018. Podcast. Disponível em: < <https://soundcloud.com/livraria-maraca/daniel-munduruku-o-que-nao-fazer-no-dia-do-indio>>. Acesso em: 29 set. 2018.

NEIRA, Marcos G.; LIPPI, Bruno G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, 2012.

OCAÑA, Alexander O.; LÓPEZ, Maria Isabel A.; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. **Revista nuestrAmérica**, v. 6, n. 12, p. 195-222, 2018.

PAULA-NETA, Maria L.; ROSA-DA-SILVA, Valéria. A colonialidade expressa no ensino de história e o desafio de perceber para mudar: por uma práxis docente decolonial. In: REIS, Marlene B. F.; MOREIRA, Cleumar O. (Org.). **Docência Universitária 3: fundamentos e práticas pedagógicas no ensino superior**. No prelo.

PESSOA, Rosane R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.

PESSOA, Rosane R.; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, set./dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010.

SANT'ANA, Jonatas Vilas Boas. **Cadernos, tranças, flechas e atabaques: a Escola Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004, p. 18-56.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado; MENESES, Maria Paula G. Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies**. Londres: Verso, 2007. p. ix-lxii.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 445-486.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaborações críticas na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples**. Zed Books Ltd., 2013.

WALSH, Catherine. Políticas (inter)culturales y gobiernos locales: experiencias ecuatorianas. In: **Políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas**. Bogotá, IDC/ Alcádia Mayor. 2004.

WALSH, Catherine. Introdução. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In.: _____ **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Editorial Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-43.

WALSH, Catherine. Prefácio. In _____ (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 19-20.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. In: **Emisférica: gesto decolonial**. Vol. 11, n. 1, 2014. Instituto Hemisférico de Performance y Política. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/en//es/emisferica-111-gesto-decolonial/walsh>. Acesso em: 19 mai. 2018.

WALSH, Catherine. The decolonial for: resurgences, shifts, and movements. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018, p. 16-32.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CARLA CONTI DE FREITAS – Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG, (2013) e Pós-Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2014). Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2003), Especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Graduada em Letras Português Inglês (1995). Atua como Docente e Diretora do Câmpus Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade. Coordena o grupo de pesquisa GEFOPLE e a pesquisa Multiletramentos na formação de professores de línguas, da Universidade Estadual de Goiás, participa do Grupo de Pesquisa do CNPQ Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras e com temas como abordagem transdisciplinar, formação de professores e multiletramentos. E-mail: carlacontif@gmail.com

GIULIANA CASTRO BROSSI – Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é docente efetiva no Departamento de Letras da UEG Câmpus Inhumas. Seus interesses de pesquisa centram-se na formação de professores de língua inglesa segundo a perspectiva crítica, implementação de ensino de inglês para crianças na escola pública, comunidades de prática de professores de inglês para crianças e ações extensionistas e a transformação social. É

membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Felice”, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, e do Grupo de Estudos “Transição”, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG). Participa, também, do Grupo de Pesquisa “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas”, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa e pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB). Integra, desde 2018, o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, coordenado por Walkyria Monte Mor e Lynn Mario Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail:giulianabrossi70@gmail.com

VALÉRIA ROSA DA SILVA – Doutoranda e Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), com pesquisas na área de formação crítica de professores/as; ensino crítico de línguas; decolonialidade; inter e transdisciplinaridade na educação; e bilinguismo e educação bilíngue. Possui graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2000), pós-graduação em Literatura Brasileira e Certificação em Língua Inglesa (FCE e CAE) pela Cambridge. É professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2002, com atuação, sobretudo, nas áreas de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado, Letramentos e Docência Universitária. Possui também experiência nas disciplinas de Comunicação Empresarial e Língua Portuguesa, com ênfase na revisão de redações e trabalhos científicos. Suas pesquisas atuais são nos campos de formação crítica de professores/as, estágio supervisionado, ensino crítico de línguas, letramentos e decolonialidade. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Formação de Professoras/es de Línguas” e do Grupo de Estudos “Transição”, coordenados pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG). Participa, também, do Grupo de Pesquisa “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas”, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa e pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB). Integra, desde 2018, o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, coordenado por Walkyria Monte Mor e Lynn Mario Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo (USP). E-mail:valeriarosavr@gmail.com

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ALEX ALVES EGIDO – Licenciado em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e doutorando em Estudos da Linguagem pela referida instituição. Atualmente, é professor colaborador no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL e membro da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA). Seus interesses de pesquisa centram-se em ética na Linguística Aplicada, estudos críticos, metodologia de pesquisa qualitativa e estudos discursivos de orientação foucaultiana.

E-mail: egido.alex.alves@gmail.com

ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA – Possui graduação em Licenciatura em Letras Inglês/ Português pela Universidade Federal de Mato Grosso (1996). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes eixos de fonética e fonologia, conversação e tradução em língua inglesa. Atua como docente nas áreas de língua Inglesa e Portuguesa na Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/ SECITEC. Também pós-graduado pela especialização “ Sociedade, Política e Cidadania: Olhares Transdisciplinares”, do curso de história da UFMT/ CUR/MT. Atualmente, mestrando em educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do PPEGedu – UFMT/ CUR/ MT. Participante também do grupo de Pesquisa Investigação, vinculado ao programa de Mestrado da UFMT, campus de Rondonópolis.

E-mail: thetop23@hotmail.com

CLEIDE ARAÚJO MACHADO – Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (2003) e mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2006). Atualmente é professora de português/espanhol no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Lingüística e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: reflexão e autonomia; formação contínua e inicial; aprendizagem de língua(s), literatura e cultura hispânica; ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como língua não materna.
E-mail:cleidi.letras@ifg.edu.br

CLEIDIMAR APARECIDA MENDONÇA E SILVA – Doutora (2011) e mestre (2002) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) por onde possui também licenciatura dupla em Letras: Português e Espanhol (UFG, 1998). Desde 2005, é professora efetiva da UFG, lotada na Faculdade de Letras (FL), nível associado. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Espanhola; Formação de professores de Espanhol; Representações de mulheres latino-americanas; Língua(gem) e Identidade(s); Interculturalidade e Elaboração de materiais didáticos de Espanhol. Participou como avaliadora do PNLD/Espanhol em 2011 e da coordenação de área e de gestão do PIBID/CAPES (2012-2018). Atua na Pós-Graduação lato sensu no Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras da FL/UFG. Realizou estágio de Pós-doutorado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (2019-2020).
E-mail:profecleidimar@gmail.com

CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES – Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Língua, Literatura E Interculturalidade – POSLLI. Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2012). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa, na modalidade a distância (2018). Cursando Psicologia pela Universidade Estadual de Goiás (2018). Possui Pós graduação Lato Sensu em Novas Tecnologias da Educação pela

Escola Superior Aberta no Brasil (2014). Pós graduação Lato Sensu em Docência Universitária pela instituição wPós – Pós-graduação a Distância (2016). Possui também, curso de Inglês Básico, Intermediário e Avançado pela OLY Escola de Línguas. Atua como Professora de Informática Educacional na Escola Amor Perfeito, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Informática Educacional, e Inglês. Desenvolve trabalho voluntário (Editora Assistente) para a Revista REVELLI da UEG – Campus Inhumas. Participa do Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas, da Universidade Federal de Goiás. Participa na modalidade de Iniciação Científica e tecnológica, do projeto de pesquisa intitulado “Multiletramentos na formação de professores: questões emergentes da contemporaneidade”, desenvolvido na UEG – Campus Inhumas. Tenho interesse nas áreas de tecnologias na educação, tanto em laboratórios quanto ministrando aulas, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
E-mail:ribeirocristiane26@gmail.com

CRISTIANE ROSA LOPES – Possui graduação em Letras: Português/Inglês, mestrado e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Realizou estágio de doutorado na Universidade de Birmingham, Reino Unido. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Goiás, atuando nos cursos de licenciatura em Letras, especialização em Linguagem, Letramento e Cibercultura na Educação e mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com interesse em ensino de línguas, formação de professores/as e educação linguística crítica.
E-mail:crisrosalopes@gmail.com

FERNANDA CAIADO DA COSTA FERREIRA – Fernanda Caiado da Costa Ferreira possui graduação em Direito – Faculdades Objetivo (2005). É mestra em Letras e Linguística(2018) e graduada em Letras / Inglês (2018) pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é doutoranda em Letras e Linguística (2019) pela mesma universidade e desenvolve pesquisas que partem de uma perspectiva decolonial em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica, em especial à educação linguística

crítica e à formação crítica docente. Leciona inglês desde 2010 e já atuou em diversos contextos.

E-mail:fernandaccferreira@gmail.com

FERNANDA DE MELLO CARDOSO – Possui graduação em Letras Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2015) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018). Atualmente é professora contratada – Secretária de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso e professora bolsista – Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua inglesa, narrativas, formação de professores e políticas públicas.

E-mail: fernandademellocardoso@gmail.com

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA – É licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e em Pedagogia pela Fundação Antares de Ensino Superior, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (2014), especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2006) e em Estudos Linguísticos e o Ensino de Português pela Universidade Estadual de Goiás (2008), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2010) e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2013). Concluiu estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada no PPGLA/UnB (2014), onde também atuou como docente colaborador durante dois anos (2014-2016). É docente efetivo na Universidade Estadual de Goiás desde 2007. No Câmpus Itapuranga, exerce o cargo de diretor educacional e desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas graduações e na pós-graduação lato sensu. Também integra o quadro de professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu: Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (Câmpus CSEH – Anápolis) e em Língua, Literatura e Interculturalidade (Câmpus Cora Coralina – Cidade de Goiás) da instituição. É líder do grupo de pesquisa “DIVERSO – Discursos de Diversidade, Diferença, Valorização e Resistência Sociais” (UEG), regularmente cadastrado no CNPq. Interessa-se por pesquisas na área de Linguís-

tica Aplicada com ênfase nos seguintes temas: educação linguística crítica, estudos de(s)coloniais e diversidade.

E-mail:helviofrank@hotmail.com

IRANILDO AROWAXEO'ITAPIRAPÉ – Licenciado no Curso de “Educação Intercultural” (Ciências da Linguagem) pela Universidade Federal de Goiás e Especialista em “Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica”, pela mesma Universidade. É aluno do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras e Linguística, também da UFG. Professor na Aldeia Wiriaotáwa, MT, Brasil.
E-mail: ikaapyawa@gmail.com.

JORDANA AVELINO DOS REIS – É mestra em Letras e Linguística (2014), Bacharel em Linguística (2009), licenciada em Letras/Espanhol (2007) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou a complementação em Letras/Língua Portuguesa em 2017, pelo Instituto Wallon. É professora concursada de Língua Espanhola pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE/GO). Atuou como professora de Língua Espanhola no Instituto Educacional Emmanuel (de 2009 a 2014), no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Lyceu de Goiânia (2015), foi professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) neste mesmo ano. Em 2016 foi professora formadora em Gestão Pedagógica pela SEDUCE. Atualmente faz parte da equipe de redatores(as) do texto curricular do novo Ensino Médio no Estado de Goiás (SEDUCE). Tem experiência na formação continuada de equipes pedagógicas das regionais do estado de Goiás, produção de material para cursos de Espanhol no Ensino Superior e na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Espanhol como língua estrangeira (ELE), representações sobre o processo de ensino e aprendizagem de ELE, os falantes latino-americanos de espanhol e suas culturas.
E-mail:jordanaavelinodosreis@gmail.com

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI – Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL)

(<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>). Membro do GT de Formação de Professores da Anpoll e líder do grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. Possui graduação em Administração de empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestrado (2005) e doutorado (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013) onde desenvolveu estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças e na UNB (2018) quando investigou o letramento em avaliação da aprendizagem de línguas por crianças. Atuou como professora de inglês em uma escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de Língua Inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas. Possui especial interesse nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas estrangeiras em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação de professores no âmbito das políticas públicas voltadas à contextos (in) explorados tais como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização e a alunos com necessidades educacionais específicas. Foi chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL e, atualmente, é Diretora Pedagógica da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) na mesma Universidade.
E-mail:teacherjuliana@uol.com.br

JULIANE PRESTES MEOTTI – é mestra em Educação, Linguagem e tecnologias (PPG-IELT), especialista em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduada em Letras português/inglês pela Faculdade Anhanguera de Anápolis. Atualmente é professora da rede estadual de educação, em Goiás. Interessa-se por pesquisas ligadas à educação linguística crítica, performatividade de gênero e decolonialidade. Participa do Grupo de Estudos “Transição”, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG) e, também, do grupo de pesquisa – DIVERSO – Discursos de

Diversidade, Diferença, Valorização e Resistência Sociais, coordenado pelo prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira, ambos vinculados ao CNPq. E-mail: julianemeotti@hotmail.com

KLEBER APARECIDO DA SILVA – Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada – Língua Estrangeira) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – São José do Rio Preto). É Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP; e em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Professor Associado 1 do curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e da Universidade Aberta do Brasil – UnB. É professor e orientador do curso de pós-graduação em Linguística da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Tocantins – Campus de Porto Nacional. Foi coordenador do PIBID, Letras/Português, no triênio 2011-2013 e 2014-2016 e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB em 2017. Tem experiência docente no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Atuou como professora de língua inglesa no curso de Letras da Anhanguera Educacional, UNIP, ISEB, e FACERES. Foi secretário da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), no biênio 2004-2006. Foi tesoureiro da Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira (SIPLÉ), no biênio (2008-2010). Foi secretário da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), no biênio (2010-2011). Foi vice-presidente da ALAB, no biênio 2012-2013. Foi vice-presidente do Grupo de Estudos da Linguagem do Centro-Oeste (GELCO), no biênio 2014-2016 e foi presidente do GELCO no biênio 2017-2018. É o atual presidente no GELCO no biênio 2019-2020. Tem publicado artigos em diversos periódicos e em livros de estudiosos da Linguística Aplicada tanto no Brasil quanto no exterior. É organizador/autor de mais de 35 livros e foi coordenador das séries Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Linguagem & Sociedade e Educa-

ção & Linguagem, pela Pontes Editores, de 2010 a 2016. É o editor chefe da série “Estudos Críticos em Linguagens”, pela Mercado de Letras. Tem experiência na área da linguística, da linguística aplicada e educação, com enfoque multi/anti-disciplinar, atendo-se principalmente aos seguintes temas: gênero, raça e educação linguística; língua(gem), discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e formação crítica de professorxs de línguas; teorias e pedagogias críticas e práticas decoloniais na produção de conhecimentos. Coordena o “Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem” (GECAL), cadastrado e aprovado no CNPq e na UnB; do Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos (USP/CNPq) e do Projeto Internacional de Pesquisa, Promoção, difusão e valorização do Português Brasileiro em comunidades minoritárias (UnB, UFG, Universidade de Pescara, CNPq e CAPES). É o representante oficial do Distrito Federal nas Olimpíadas de Língua Portuguesa (MEC/Itaú Cultural e SENPEC) e faz parte do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL. É pesquisador, consultor e membro da Câmara de Assessoramento Técnico-Científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal e da CAPES. É coordenador do Núcleo “Políticas, gestão e temas transversais” na Academia FINATEC/UnB. Foi laureado em 2016 com o prêmio de melhor dissertação orientada na área de Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, pelo Prêmio Cláudio Luiz Ubeba como o melhor profissional na área de Educação pela Câmara dos Vereadores de Barretos em 2017/2018, pelo Câmara Distrital de Brasília com o prêmio de Liderança Educacional em 2017, 2018 e 2019, pelo prêmio Linguistas em foco pela ABRALIN em 2019. E-mail:kleberaparecidodasilva@gmail.com

KYSSILA DIVINA CÂNDIDO MELO MACÊDO – Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás-UEG, (2013). Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás, câmpus Cora Coralina (2020). Especialista em Educação para as Ciências e Humanidades pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, (2015). Foi bolsista na modalidade Pró – Licenciatura pela UEG, atuando como professora de Língua inglesa no Centro de Idiomas na UEG campus de Quirinópolis

(2013) e participante de programa voluntário de iniciação científica na Linguística de Córpus de 2011 até o final da graduação em 2013; Atuou como professora de Redação e Gramática – Cooperativa de ensino de Quirinópolis (2015 – 2018), professora de Redação e Gramática no Colégio São José Objetivo (2017 – 2019) e como docente de Língua Portuguesa e Inglesa no Colégio Estadual Dr. Onério (2017). Atualmente, cursa Pedagogia pela Faculdade Ibra. Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguística de Córpus. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Lexicologia, Linguística de Córpus, Ensino aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, Formação de professores.

E-mail: kyssiladcm_@hotmail.com

LUIZ MARTINS DE LIMA NETO – Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Mestre pela mesma instituição e, atualmente, professor de Inglês da rede municipal de ensino de Goiânia, Goiás. Sou graduado em Letras-Inglês (2014) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuei como professor de língua inglesa (2011-2015) e língua francesa (2012-2015) no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (CL/FL/UFG) e iniciei minha carreira docente como monitor de línguas (2010) e professor de língua inglesa (2011) no Centro Educacional Master LTDA, autorizada Fisk Goiânia, onde lecionei para crianças, jovens e adultos de níveis básico, intermediário e avançado. Atualmente, participo de um grupo de estudo vinculado ao CNPq: o grupo Grupo de Estudo Pós-Estruturalista e Prática Identitárias, coordenado pela professora Joana Plaza Pinto, minha atual orientadora de Doutorado, e também faço parte do Diretório de Pesquisa do Professor KanavillilRajagopalan (UNICAMP). Recentemente fui convidado para participar do Grupo de Trabalho para análise dos Documentos Curriculares da Rede Municipal de Educação – da Educação Infantil, do Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

E-mail:lm1n2509@gmail.com

MARIANA FURIO – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Graduação em Letras Estrangeiras Modernas – Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual de Londrina concluída em 2012. Atuo principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores de Língua Estrangeira, Ensino de Língua Inglesa, e Formação Crítica para o Ensino de Língua Estrangeira para Crianças, Formação Crítica de Professores e Linguística Aplicada Crítica.

E-mail:dudafurio@gmail.com

MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO – Mariney Pereira Conceição é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e pós-doutora pelo Laboratório da Linguagem e Processos Cognitivos da Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Atualmente é Professora Associada 3 do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UnB), tendo também atuado como coordenadora do curso de Letras/Inglês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Suas áreas de atuação envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas e a formação de professores. Atua como pesquisadora e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Publicou vários artigos em revistas especializadas e capítulos de livros, tendo também organizado as coletâneas Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem (2011) e Letramentos, crenças de aprendizagem de línguas e inclusão social (2016). É autora do livro O vocabulário na aprendizagem de línguas estrangeiras: cognição de adultos longevos (2014). Atuou em grupo de pesquisa envolvendo o uso de tecnologias no ensino de línguas na Universidade de Thompson Rivers, Canadá, com a participação de professores da University of British Columbia, Universidad de La Sabana e University of Western Sidney. Atuou também em projeto de pesquisa junto à University of Hawaii/ EUA (2014 e 2017). Participou do Grupo de Pesquisa Inglês em Rede,

projeto de ensino e pesquisa sobre a aprendizagem de leitura em inglês em ambiente virtual, desenvolvido em consórcio entre oito universidades federais brasileiras, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa Narrativas de aprender e ensinar: identidades, crenças e experiências no Diretório do Grupo de Pesquisas do Cnpq. Foi presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Letras da Universidade de Brasília (2013/2014, atuando como membro do núcleo até 2017. Atua, ainda, como consultora e parecerista junto a órgãos ligados à educação como a CAPES, Ministério da Educação e Comissão Fulbright.
E-mail:marineydf@gmail.com

MARISE PIRES DA SILVA – É graduada em Letras / Português – Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, (2015) e em Pedagogia pela Universidade da Lapa (FAEL) (2019). É bolsista de Iniciação Científica/CNPQ (2019/2020). Foi bolsista de Iniciação Científica/CNPQ (2018/2019). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (2019), em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (2019), em Linguagem, Cultura e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas (2017). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência – PIBID (2015), bolsista do Programa de Pós-Graduação – Bolsa Institucional Nível II (2016) e bolsista na modalidade – Bolsa Monitoria – do Programa Próprio de Bolsas da UEG por intermédio da Coordenadoria Central de Bolsas (2017). Tem experiência na área da educação básica e infantil. Já atuou como professora de apoio, auxiliar de educação infantil, monitora de transporte escolar, bibliotecária, professora de inclusão digital, professora de apoio ao letramento, professora de língua inglesa, professora auxiliar e coordenadora de turno na rede pública e privada (2011 – 2019). Foi colaboradora do Curso de Extensão: Formação Docente: ensino de inglês para crianças, é professora de Língua Inglesa para Crianças no Curso “English for Kids: inglês, comunidade e empoderamento social” do Centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas desde 2016, e professora de português e de inglês do Projeto Meninas da Vila,

da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas desde 2016. Desenvolve projetos sob o viés transdisciplinar e crítico norteados pelos multiletramentos. É professora do Centro de Idiomas e atuou como secretaria do Centro de línguas do Câmpus Inhumas e assessora de coordenação do Curso de Letras e assessora de coordenação Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas (2019), foi professora de inglês na rede privada de ensino (Escola Castro Alves – Inhumas 2019). Atualmente está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, atuando como professora de Inglês nos ciclos II e III. Tem experiência em ensino de língua inglesa e formação de professores.

E-mail:marisep2013@outlook.com

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL – Possui graduação em Letras Port./Ing. pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2011). Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016) e participou como bolsista CAPES do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/Instituto de Educação da Universidade de Londres. Atualmente é professora de inglês na Universidade Federal de Goiás/Centro de Ensino e Pesquisa em Educação e associada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês e Língua Portuguesa atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada de professores de línguas, crenças e experiências, ensino a distância e identidade de professores de línguas.

E-mail:casmo88@hotmail.com

ROSANE ROCHA PESSOA – Professora no Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. Aposentou-se como professora titular de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás (2019). Possui graduação em Letras Modernas: Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1984), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1989) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Realizou estágio de pós-doutoramento no

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (2017). Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. É membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL. Lidera os Grupos de Pesquisas do CNPq Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, além de coordenar o Grupo de Estudos Transição. Desde 2016, participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, liderado por Walkyria Monte Mor e Lynn Mario Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo.
E-mail:peossoarosane@gmail.com

SUELENE VAZ DA SILVA – Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1988), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2004) e doutorado em Letras e Linguística pela mesma Universidade (2012). Tem experiência na área de ensino de língua estrangeira, com ênfase em Linguística, Letras e Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas mediado por computador, crenças, ensino de línguas estrangeiras para propósito específico, erro e correção e linguística. Atualmente está na função de coordenadora de Relações Internacionais do Instituto Federal de Goiás – IFG.
E-mail:suelene.silva@ifg.edu.br

SUELI PAIVA DOS SANTOS – Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) – UEG UnU Cidade de Goiás (2018). Pós-Graduação Lato Sensu em Linguagem, Cultura e Ensino – UEG Campus Inhumas (2017). Pós-Graduação Lato Sensu em Educação para Jovens e Adultos (EJA) UFG Campus Cidade de Goiás Unidade SantAna (2016). Especialização Lato Sensu em Docência do Ensino Superior nas Novas Tecnologias – FTP – Faculdade de Tecnologia de Palmas – TO. Graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás– UnU Cidade de Goiás (2014). Atualmente é professora do

Ensino Fundamental 1, 2, do Ensino Médio. Campo de pesquisa voltado para a Análise do Discurso, Gêneros Discursivos e Identidade. E-mail:suelipaiva79@gmail.com

SUZANA DE SOUZA LINO – Graduanda de Letras – Português/Inglês pela UEG (2017;2020); Participou do PIBID-Inglês (2017). Foi bolsista do Centro de Idiomas na UEG-Inhumas (2018 – 2019); Participou do projeto English for Kids na UEG-Inhumas (2018/2019). Está desenvolvendo uma pesquisa na área de Formação de professores de Inglês para crianças. Atualmente é Professora de Inglês para crianças do Ensino Fundamental I na rede privada de ensino na cidade de Inhumas-GO. E-mail:susanadesousalino@gmail.com

THAÍ BLASIO MARTINS – Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela FE-USP (2007;2008), Licenciatura em Pedagogia pela UNESP (2013) e pós-graduação em Gestão da Comunicação: Políticas, Educação e Cultura pela ECA – USP (2009) e em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem em Inglês na Escola Pública pela PUC/SP (2016). No momento desenvolve seu doutoramento em Educação para FE -USP (2018). Atuou na coordenação de projetos culturais e sociais nas áreas públicas, na avaliação e pesquisa em projetos educacionais, na tutoria de cursos online na área de língua estrangeira e na tutoria de cursos de pós-graduação a distância. É professora de Inglês de Ensino Fundamental I, II e Médio da Prefeitura do Município de São Paulo e Tutora Presencial do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo. Tem experiência na áreas de docência em língua estrangeira, de coordenação e avaliação de projetos culturais e educacionais e ensino de inglês para crianças. Desenvolve pesquisas relacionadas aos seguintes temas: formação de professores, ensino-aprendizagem de língua inglesa, ensino de línguas inglesa para crianças e desenvolvimento do currículo. E-mail:tablasio@yahoo.com.br

THEMIS NUNES DA ROCHA BRUNO – Doutoranda em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, Mestra em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, Licenciada em Letras com habilitação em

Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Língua Espanhola e Bacharel em Lingüística pela Universidade Federal de Goiás. Participou por 2 anos (2007-2008/ 2008-2009) como bolsista PIBIC/CNPq pela UFG, atualmente é professora colaboradora no Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas – UFG.
E-mail:themisnrb@yahoo.com.br

VALDILENE ELISA DA SILVA – Professora efetiva do curso de Letras com a disciplina de Língua Inglesa, Orientação para o Estágio de inglês e Estágio Supervisionado pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Inhumas. Há cinco anos em regime de dedicação exclusiva, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras pela extinta FECELP– Faculdade de Ciências e Letras de Porangatu, hoje UEG, em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Coursou Inglês pela escola FISK nos níveis elementar, pré-intermediário e intermediário. Desenvolveu alguns projetos de extensão e pesquisa na área de Inglês e teatro. Ministrou cursos de formação complementar da UEG, Unidade de Porangatu. Participa do projeto de revitalização da cultura e da Língua Indígena _ MAUHERI, coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, UFG. Faz parte, ainda, do projeto de pesquisa “Documentação da cultura e da Língua Karajá, coordenado pela professora citada anteriormente.
E-mail:valdileneelisa@hotmail.com

VITOR SAVIO DE ARAÚJO – Graduado em Letras Português / Espanhol pela Universidade Católica de Goiás (2004). É especialista em Língua Portuguesa, também pela PUCGO e MBA em Recursos Humanos pelo Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera. Professor de Língua Portuguesa e disciplinas da área de Educação no Centro Universitário de Goiás Uni-Anhanguera; Professor-Coordenador Pedagógico de Ensino Médio em Escola da Rede Pública de Goiás e Professor de Espanhol da Secretaria Estadual de Educação (GO), (em Licença para Aprimoramento Profissional). Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, POSLLI – UEG/GO.
E-mail:vitorsavio@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x22,5 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro

Número de Páginas: 406

Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2020

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Esta obra apresenta algumas das discussões promovidas na XV edição do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), evento promovido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Inhumas. Essa foi uma edição festiva desse evento que nos inspira e nos ensina muito sobre ser professor/a. O evento nasceu do desejo de discutir e refletir sobre a formação de professores/as de línguas no interior de Goiás, na recém-criada UEG. Ao longo desses quinze anos, por meio dessa ação extensionista, acompanhamos as discussões da área e nos dedicamos a colaborar com a formação dos/as professores/as da região, primando por uma característica forte na trajetória do ENFOPLE: a interação entre diferentes instituições, valorizando a troca de experiências e saberes.

