

GLÁUKS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

GLÁUKS – Revista de Letras e Artes

Demetrius David da Silva
REITOR

Odemir Vieira Baeta
DIRETOR DO CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

Rejane Nascentes
VICE-REITORA

Juan Pablo Chiappara Cabrera
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Rony Petterson Gomes do Vale
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editores desse número

Kleber Aparecido da Silva

Assessor Editorial

Márcio Fernandes da Silva
Marciana Ap. H. Pena Gonçalves

Editor Chefe

Rony Petterson Gomes do Vale

Dossiê: “Perspectivas críticas e decoloniais na formação de professores de línguas: avanços e desafios”

Conselho Consultivo

Patrick Charaudeau, Professeur Émérite de l'Université de Paris 13

Dominique Maingueneau, Universidade de Paris IV Paris

Belmiro Fernandes Pereira, Universidade do Porto

Joelma Santana Siqueira, Universidade Federal de Viçosa

Michelle Nave, Universidade Federal de Viçosa

Hilda Simone Herinques Coelho, Universidade Federal de Viçosa

Conselho Editorial

Adelcio de Sousa Cruz, UFV

Aimara da Cunha Resende, UFMG

Amanda Eloína Scherer, UFSM

Ana Luiza Reis Bedê, Université Paris-Sorbonne

Ana Paula Arnaut, Universidade de Coimbra

Ângela Beatriz Faria, UFRJ

Bernardo Nascimento de Amorim, UFOP

Carla Reichman, UFP

Dirceu Magri, UFV

Edson Ferreira Martins, UFV

Elaine Cristina Cintra, UFP

Eliane Carolina, UFG

Francisco José Quaresma Figueiredo, UFG

Francisco Topa, Universidade do Porto

Gerson Luiz Roani, UFV

Gilberto Mendonça Teles, PUCRJ

Gracia Regina Gonçalves, UFV

Heliana Ribeiro Mello, UFMG

Ida Lúcia Machado, UFMG

Joelma Santana Siqueira, UFV

Juan Pablo Chiappara Cabrera, UFV

Márcia Regina Jaschke Machado, UFMG

Marcos Rogério Cordeiro, UFMG

Maria Cristina Faria Dellacorte, UFG

Maria Helena Vieira Abrahão, UEP

Mariana Mastrella, UnB

Mariney Pereira da Conceição, UnB

Mário Alberto Perini, PUCMG

Nilson Adauto Guimarães da Silva, UFV

Paul Dixon, Purdue University

Regina Zilberman, UFRGS

Ria Lemaire, Université de Poitiers

Rodrigo Aragão, UESC

Rosane Rocha Pessoa, UFG

Sérgio Raimundo Elias da Silva, UFOP
Silvie Josserand - Université de Poitiers
Solange Fiúza Cardoso Yokozawa, UFG
Sueli Fidalgo, UFSP
Tania Romero, UFLA
Vânia Pinheiro Chaves, Universidade de Lisboa
Wilson Leffa, Universidade Católica de Pelotas
Viviane Resende, UnB

Publicação indexada em LATINDEX, DOAJ, PKP –INDEX, GOOGLE ACADÊMICO, WEBQUALIS, WORLDCAT, EZB.

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)

Literatura: Periódicos 82/89(05)

Periódicos: Linguística (05)80

Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade

Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa : UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para “volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015. 1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal de Viçosa.

Departamento de Letras.

CDD. 20.ed. 805

Pareceristas *ad hoc*

Volume 20 – número 1 – ano 2020

Alexandre Melo de Souza- UFAC
Amanda Perez Montanes- UEL
Ana Maria Ferreira Barcelos- UFV
Antón Castro Míguez- UFSCAR
Cesário Alvim- UNB
Charley Pereira Soares- UFV
Cristiane C. de Paula Brito- UFU
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro- UFMS
Dilubia Santclair - SEDUC-GO
Jamila Viegas Rodrigues- UFLA
Juscelino Francisco do Nascimento- UFPI
Kleber Aparecido da Silva- UNB
Norma Lúcia Neris de Queiroz - UnB
Paula Cobucci - UnB
Paula KrackEr Francescon – APLIEPAR
Sônia Margarida Ribeiro Guedes- SEEDF
Telma Moreira Vianna Magalhães- UFAL
Tatiana Dias- UNB

Sumário

Sumário

	Pag.
Apresentação <i>Kleber Aparecido da Silva</i>	09
Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. <i>Tânia Ferreira Rezende, Viviane Pires Viana Silvestre, Rosane Rocha Pessoa, Barbra Sabota, Valéria Rosa da Silva, Laryssa Paulino de Queiroz Sousa</i>	15
Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decolonizadoras. <i>Valeska Souza, Cláudia Almeida Rodrigues Murta, Viviane Bengezen</i>	28
O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. <i>Patrícia Christina dos Reis, Miriam Lúcia dos Santos Jorge</i>	49
Ecos de uma perspectiva crítica na formação universitária de professores de línguas. <i>Dllubia Santclair Matias, Kleber Aparecido da Silva</i>	64
Desafios para os professores de inglês de programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza. <i>Andréa Regina Silva Santa Ana, Pâmela Freitas Pereira Toassi</i>	79
O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique. <i>Lucério Gundane, Benedito Chicavele</i>	104
Análise do discurso e formação de professores de português como língua de acolhimento. <i>Edmundo Narracci Gasparini, Hiago Higor de Lima</i>	131
A imigração na sala de aula: uma análise sobre a convivência entre diferentes. <i>Joziane Ferraz de Assis, Thaiana Oliveira Dias</i>	152
A disciplina de Libras como espaço de reflexões críticas e decoloniais na formação de professores. <i>Ana Luisa Gediel, Carolina Macedo Lopes, Victor Luiz Alves Mourão</i>	172
El alcance de los aportes metodológicos en la enseñanza - aprendizaje de las lenguas. <i>Gregorio Pérez de Obanos Romero, Rogério Back, Roselaine Bernardino</i>	198
Metassíntese qualitativa sobre a manutenção em espanhol como língua de herança em contexto brasileiro. <i>Érica Fernandes Borges, Idalena Oliveira Chaves</i>	213

Apresentação

Nos tempos atuais, com o acirramento do processo de globalização e de internacionalização crítica, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; MEGALE, 2019). Nesse cenário, evidencia-se, no Brasil e no exterior, um crescimento significativo de escolas bilíngues e internacionais que têm duas ou mais línguas de instrução. Dentre as propostas de educação bilíngue que encontramos em contexto brasileiro destacam-se: a educação bilíngue indígena, a educação bilíngue em contextos de imigração, a educação bilíngue para a comunidade surda, a educação bilíngue de línguas de prestígio e a educação bilíngue em contextos de fronteira (MEGALE, 2019). Somando-se a isso, assistimos a um fluxo intenso de imigrantes que adentram o cenário nacional e latino-americano, o que tem provocado uma expansão ainda maior do multilinguismo no Brasil e na América Latina. Com isso, o ensino de português como segunda língua e/ou língua adicional e de outras línguas também ganha destaque nestes cenários na atualidade.

No entanto, o número de pesquisas que forneçam subsídios para que se tenha uma melhor compreensão do perfil de educadores e da formação mais adequada dos profissionais que atuam em contextos bi/multilíngues é, ainda, muito escassa. Visando preencher esta lacuna presente na nossa área de investigação – Linguística Aplicada, este dossiê tem como objetivo, ao focalizar temas que perpassam o fazer pedagógico do educador que atua nesses contextos, contribuir para aumentar a compreensão acerca de aspectos importantes que caracterizam esse profissional, e, conseqüentemente, sobre quais são os parâmetros que devem orientar a sua formação para a docência nessas instituições sob uma perspectiva crítica e decolonial (MAKONI e PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK e MAKONI, 2020).

O primeiro artigo deste dossiê é a entrevista feita por Viviane Pires Viana Silvestre, Rosane Rocha Pessoa, Barbra Sabota, Valéria Rosa da Silva, Laryssa Paulino de Queiroz Sousa com a sociolinguista decolonial Tânia Rezende, que foi motivada pelas problematizações sobre decolonialidade (re)construídas pela referida estudiosa e pesquisadora em diferentes espaços – acadêmicos ou não – no Centro-Oeste brasileiro. Tais

problematizações têm fomentado novas indagações e desestabilizações para nossas práticas formativas no âmbito da Linguística Aplicada Crítica e certamente serão ecoadas por meio desta entrevista para o restante do Brasil.

“*Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decolonizadoras*”, por Valeska Souza, Cláudia Almeida Rodrigues Murta, Viviane Bengezen, têm como objetivo explorar práticas docentes, sob uma perspectiva decolonial, a partir de propostas de ensino e de extensão na área de Linguística Aplicada. As autoras socializam sua compreensão de práticas docentes decoloniais que considerem a importância do ouvir as diferentes vozes e de não marginalizar lugares geográficos e de fala aos quais não são atribuídos *status* no contexto contemporâneo de globalização e de relações de poder *top-down*. A partir da análise feita, as autoras observam que suas experiências se distanciam de uma abordagem de ensino de línguas sistêmico e estrutural e abrem caminhos para se (re)pensar quais práticas são necessárias para a valorização do local e quais parâmetros devem ser considerados na operacionalização de um currículo que honre o fazer docente decolonial, alinhado a uma formação antirracista e anti-opressiva de professores de línguas.

No terceiro artigo “*O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade*”, de Patrícia Christina dos Reis e Miriam Lúcia dos Santos Jorge, traz à baila questões relacionadas ao ensino de línguas no Brasil, e as autoras levam em consideração os pressupostos dos estudos sobre o pensamento decolonial e dos estudos críticos, e propõem que a formação de professores de línguas não deveria se limitar ao ensino das línguas em si, mas defendem que seria necessário a abertura para uma discussão maior sobre o que é ser professor de línguas na atualidade.

Nesta mesma perspectiva, Dllubia Santclair Matias e Kleber Aparecido da Silva, no artigo intitulado “*Ecoss de uma perspectiva crítica na formação universitária de professores de línguas*”, apresentam a análise de um curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, com a finalidade de refletir sobre a perspectiva crítica na formação universitária de professores/as de línguas. O estudo se alicerçou a partir dos seguintes questionamentos: o que é uma perspectiva crítica na formação de professores de

línguas? Qual é a concepção de língua para essa perspectiva? Os documentos que direcionam o curso apresentam elementos alinhados aos princípios críticos? Quais as percepções dos professores em formação universitária? Partindo do pressuposto que é fundamental envolver professores/as em formação universitária em um fazer pedagógico crítico, conectado à diversidade cultural e linguística, buscam identificar as políticas que norteiam esse curso e compreender como ecoa os princípios da Linguística Aplicada Crítica nas vozes dos participantes de pesquisa. Nesse sentido, a partir de um estudo de caso, os autores concluíram que para se (re)pensar uma formação crítica é preciso partir de uma concepção de língua como instrumento de transformação social e essa concepção deve se apresentar nos documentos norteadores, nas escolhas dos textos e na práxis.

A formação de professores de inglês para o contexto bilíngue é também foco do artigo de Andréa Regina Silva Santa Ana e Pâmela Freitas Pereira Toassi intitulado “*Desafios para os professores de inglês de programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza*”. As autoras discutem os percalços que os professores de programas bilíngues nas escolas privadas de Fortaleza/Ceará encontram dentro dessa modalidade ainda tão recente e livre de abrangência legislativa no Brasil. Ancorados na literatura sobre bilinguismo, as autoras buscam: traçar um perfil do cenário sociolinguístico brasileiro; analisar a formação dos professores de inglês que atuam em programas bilíngues; descrever a atuação desses profissionais dentro do contexto de programas bilíngues fortalezenses. A partir da análise realizada as autoras detectaram que os educadores bilíngues estão sendo mais valorizados no âmbito escolar, contudo, ainda há carência em formação continuada para eles.

Agora tendo como perspectiva o contexto africano, Lucério Gundane e Benedito Chicavele, com o artigo intitulado “*O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique*”, se propõem a analisar e descrever os fenômenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos em contextos plurilíngues. A partir da análise realizada, os autores mostram que no que refere ao ensino bilíngue em Moçambique, este deve adaptar o modelo de manutenção, visto que este promove o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. Este modelo de ensino de línguas, segundo dos autores, devem estar voltado ao desenvolvimento de competências do

aluno e as atividades devem ser variadas em função dos objetivos e conteúdos pedagógicos específicos. Concluem ainda que o ensino de línguas em contextos plurilíngues requer algum equilíbrio, num processo em que os objetivos do ensino não são definidos considerando-se apenas os conteúdos de aprendizagem, mas enfatizar-se um conjunto de habilidades que o aluno tem de desenvolver.

Agora tendo como foco a formação de professores de português como língua estrangeira/adicional temos os artigos de Edmundo Narracci Gasparini, Hiago Higor de Lima e de Joziane Ferraz de Assis e Thaiana Oliveira Dias.

Edmundo Narracci Gasparini e Hiago Higor de Lima no artigo intitulado “*Análise do discurso e formação de professores de português como língua de acolhimento*”, abordam elementos da Análise do Discurso e apresentam argumentos de que elementos advindos deste campo de investigação podem contribuir para uma perspectiva crítica e decolonial na formação de professores de português como língua de acolhimento. Para tal intento, procuram dar destaque ao que há de discursivo no “acolhimento” aos deslocados forçados no âmbito do ensino e da aprendizagem de português como língua de acolhimento e, nessa direção, discutem-se o discurso da falta e o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português. Com a análise feita, é possível vislumbrarmos a possibilidade de resistência e deslocamento em relação a ambos os discursos na medida em que, em oposição ao discurso pedagógico, se promova uma relação mais conflituosa entre professor de português como língua de acolhimento e aprendiz, a partir da qual se dá voz aos alunos e se garante a eles a possibilidade de discordância. .

No artigo intitulado “*A imigração na sala de aula: uma análise sobre a convivência entre diferentes*”, Joziane Ferraz de Assis e Thaiana Oliveira Dias, buscaram analisar, a partir da perspectiva intercultural, como se deram a convivência e as trocas linguísticas e culturais entre um aluno venezuelano e seus colegas e professores em uma escola da cidade de Viçosa/ Minas Gerais. A partir da análise realizada, as autoras identificaram uma constante exclusão do aluno estrangeiro, visto que os brasileiros pouco se comunicavam com ele, bem como a dificuldade das professoras participantes em atuar nas distintas situações que esse contexto

apresenta. Isto realça a importância dos cursos de formação de professores de línguas preparem os alunos egressos para este contexto de ensino e de aprendizagem.

Com o foco na educação bilíngue para surdos, Ana Luisa Gediél, Carolina Macedo Lopes e Victor Luiz Alves Mourão, com o artigo intitulado “*A disciplina de Libras como espaço de reflexões críticas e decoloniais na formação de professores*”, tem como objetivo refletir sobre as implicações da disciplina de Libras na formação de professores, a partir das percepções de licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. Em uma análise alicerçada na Linguística Aplicada e permeada pela discussão que envolve as políticas linguísticas e as noções de decolonialidade, os autores discutem a complexidade do desenvolvimento desta disciplina a partir de múltiplas perspectivas e realçam que a disciplina de Libras tem um papel importante na formação dos futuros professores, envolvendo a construção de um olhar frente à língua e seu uso social.

E por último, Gregorio Pérez de Obanos Romero, Rogério Back e Roselaine Bernardino trazem à baila questões relacionadas ao ensino de línguas de uma maneira geral, e Érica Fernandes Borges, Idalena Oliveira Chaves, tem como foco o ensino de espanhol como língua de herança. Gregorio Pérez de Obanos Romero, Rogério Back e Roselaine Bernardino, no artigo intitulado “*El alcance de los aportes metodológicos en la enseñanza - aprendizaje de las lenguas*”, visam discutir e refletir sobre as metodologias utilizadas para o ensino de línguas. Para tal intento, os autores se respaldam em estudos realizados no bojo da Linguística Aplicada, e defendem a compreensão dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, como a cultura do aprendiz e a da língua objeto, o contexto social, institucional e de aprendizagem, e inclusive os aspectos afetivos dos sujeitos envolvidos no processo. A partir de reflexões ensejadas pela pesquisa, os autores apresentam suas impressões sobre o papel do professor e dos alunos para que, mesmo quando nos encontramos em uma era de superação dos métodos, seja possível alcançar um satisfatório processo e ensino-aprendizagem de línguas.

E, por último, Érica Fernandes Borges e Idalena Oliveira Chaves, no artigo intitulado “*Metassíntese qualitativa sobre a manutenção em espanhol como língua de herança em contexto brasileiro*”, tem como objetivo mapear os artigos voltados para a manutenção do

Espanhol como língua de herança no Brasil. Os resultados evidenciaram uma lacuna referente aos estudos sobre a manutenção do Espanhol como língua de herança em território brasileiro. Com os resultados obtidos, as autoras esperam que outros pesquisadores de Espanhol como língua de herança no Brasil possam se beneficiar desse estudo para justificar a importância de pesquisas sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em contexto brasileiro.

Em um momento em que o acirramento do processo de globalização e de internacionalização crítica é vigente, presencia-se, conforme podemos observar nos artigos deste dossiê, uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico. Nosso desejo, ao reunir os trabalhos aqui apresentados, é refletirmos acerca da educação bi/multilíngue no Brasil e no exterior, e pensarmos em abordagens e epistemologias críticas e decolonias para este ensino e para a formação de professores de línguas no século XXI.

O Editor

Kleber Aparecido da Silva

Brasília, 30 de setembro de 2020.

Referências Bibliográficas

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. *Language and Superdiversity*. Diversities, v.13, n.2, 2011, p.1-21.

MEGALE, A. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Buffalo, 2006.

PENNYCOOK, A. *Posthumanist Applied Linguistics*. London: Routledge, 2018.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge, 2020.

Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende

Tânia Ferreira Rezende¹
Viviane Pires Viana Silvestre²
Rosane Rocha Pessoa³
Barbra Sabota⁴
Valéria Rosa da Silva⁵
Laryssa Paulino de Queiroz Sousa⁶

Tânia Ferreira Rezende: lugar de existência

Nascida em Barro Alto, uma pequena cidade no interior de Goiás, mais rural que urbana até o início dos anos 2000, quando lá se instala a Anglo-América. Uma cidade baixa, cercada por serras, mais perto de Brasília que de Goiânia, cheia de mistérios e histórias. Quando entrei para a escola, havia só um grupo, o Guaraciaba Augusta da Silva, todo mundo, ricas/os, pobres, negras/os, brancas/os, todas/os, estudavam juntas/os, no grupo escolar. No início, a diretora era uma mulher negra; jamais me esquecerei de seu cuidado comigo. Suas filhas, negras, eram professoras. Para mim, portanto, a convivência com mulheres negras professoras foi cotidiana, desde o início da escolarização. Havia problemas de aceitação, sim, com outras/os professoras/es e com todas/os as/os colegas que não eram parentes. Depois, quando chegaram as freiras e os médicos, os problemas se acirraram. No ensino médio, já em Goianésia, no Colégio Estadual Jales Machado, percebi, de chegada, um estranhamento. Não havia negras/os, nem mesmo pardas/os. O colégio era dirigido por freiras e algumas delas

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás. taferrez@ufg.br

² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com estágio de pós-doutoramento no mesmo programa. Professora do curso de Letras: Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás. vivianepvs@gmail.com

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio de pós-doutoramento pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). E-mail: peossoarosane@gmail.com

⁴ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com estágio de pós-doutoramento pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do curso de Letras: Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás. E-mail: barbrasabota@gmail.com

⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás. Professora do curso de Licenciatura Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, Goiás, Brasil. valeriarosa.vr@gmail.com

⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás. Bolsista Capes. laryssa.paulino1@gmail.com

eram estrangeiras. Eu ainda tinha muita dificuldade com o português, embora o professor me elogiasse, e tive de enfrentar o português estrangeiro, com sotaque. Definitivamente, meu ouvido não era meu amigo, não me ajudava. Eu preferia as aulas de inglês. Nesse período, percebi que o português da/o *outra/o*, se fosse com sotaque da/o estrangeira/o e se essa/e outra/o tivesse pele, cabelos e olhos claros, não era “português errado” ou “mal falado” e ninguém ria da fala dessa/e outra/o. Eu percebi que “sotaque feio” e “português errado” eram só para quem nasce no Brasil e não tem “corpo bonito”. As freiras eram o modelo de perfeição em todos os sentidos. Naquele primeiro ano do ensino médio, eu estava com 16 anos, e meu pai fez a passagem, abruptamente. As freiras quiseram que eu fizesse o vocacional. Mesmo enlouquecida de dor, fragilizada e convencida de que as freiras eram o modelo de perfeição, recusei a caridade. Eu sabia que ainda que me tornasse freira, jamais seria uma freira. Segui. Desde a sétima série, havia decidido que queria cursar Letras, devido à minha paixão pela Literatura. Fiz Letras... Numa instituição evangélica. As escolas eram sempre cristãs, ou eram católicas ou eram evangélicas; depois, muito depois, soube que havia escola espírita, kardecista, logo, cristã. Fiquei curiosa com isso. Na faculdade, novamente, tive uma professora negra, professora de português, e nos demos muito bem. Participei de um concurso de poesia, venci, fui a primeira colocada. Foi um escândalo! Quando o escritor Bernardo Elis lá esteve para fazer uma conferência, eu fiz sua apresentação; despertei revolta na única colega barroaltense da instituição. No dia seguinte, ela me humilhou muito no jornal da faculdade. Depois, com tudo que foi acontecendo, descobri que não poderia ser escritora nem professora de literatura, porque as poucas escritoras que li durante a graduação e as colegas que tinha nas turmas eram tão modelo de perfeição quanto as freiras que dirigiam o colégio onde estudei. Então, no mestrado, mudei totalmente meu caminho. Decidi me dedicar à Linguística e, quando conheci a professora que viria a ser a orientadora da minha pesquisa, me apaixonei pela Sociolinguística e me senti me reconectando com a minha ancestralidade. E foi assim, fiz o mestrado na UFG com um estudo de Etnolinguística com um povo quilombola, pesquisa que ampliei no doutorado. Meu encontro com as/os indígenas no curso de Educação Intercultural da UFG, principalmente, com as/os Tapuias e as/os A’uwê, foi um encontro entre tempos e lugares atravessados por epifanias. Nesses encontros, encontros de almas, pude reunir meus pedaços, que se soltaram ao logo do tempo e estavam perdidos em diferentes lugares, e pude remendá-los, com afeto e conforto. Por isso, agora, eu entendo que diáspora, desprendendo um pouco das teorizações, todas importantes e pertinentes, é um acontecimento que reverbera de uma vida para outra ou acontece de forma simbólica e psicológica. Eu vejo a diáspora afetar a alma; é como quando o vento sopra na paineira e faz soltar a paina no ar. É assim, a vida bate na alma e faz soltar pedaços de sentimentos que ficam flanando pelo tempo-espaco, esperando encontrar a alma novamente. Foi assim comigo

quando encontrei a Sociolinguística e quando encontrei as/os indígenas, minhas painas-sentimentos, os pedaços da minha alma que estavam soltos, perdidos no tempo-espaço, me reencontraram e se reconectaram à minha alma. Eu voltei ao meu eixo, ao meu lugar de existência, a Barro Alto e ao Guaraciaba, ainda que não tenha voltado, ainda que esteja na UFG.

O começo da conversa

Em novembro de 2019, o *Grupo de Estudos Transição*, ligado aos Grupos de Pesquisa do Diretório do CNPq *Formação de Professoras/es de Línguas* e *Rede Cerrado de Formação Crítica de Línguas*, promoveu uma roda de conversa com a Profa. Tânia Ferreira Rezende, que contou com a presença de membros do *Obiah: Grupo de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem*. A conversa teve duração de três horas, mas aqui trazemos um recorte das discussões referentes à formação docente e à educação linguística. A proposta da roda de conversa foi motivada pelas problematizações sobre decolonialidade construídas por Tânia Rezende em diferentes espaços – acadêmicos ou não – no Centro-Oeste brasileiro. Tais problematizações têm fomentado novas indagações e desestabilizações para nossas práticas formativas no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, que gostaríamos de ver ecoadas no restante do Brasil.

Tânia: Quero agradecer a promoção desta conversa, porque já abre um espaço diferente. Promover esta conversa é promover formação, porque modificamos um pouco o que entendemos por formação.

Grupo Transição: Nós que agradecemos. Vamos começar. No texto *Os compromissos da Sociolinguística*, você afirma que “[m]uitos dos estudos que se declaram decoloniais, na realidade, tomam a colonialidade como contexto sócio-histórico de justificação e

embasamento da discussão, porque tematizam as categorias herdadas ao colonialismo: raça/cor/etnia, gênero/sexualidade e classe/índices de massificação e seus derivativos, interseccionalizadas ou não. Nessa tematização, reafirmam muitos dos valores coloniais, por manterem, sem o perceber, concepções, posturas e atitudes do colonialismo” (REZENDE, 2019b, p. 2). Pensamos que muitos valores são mantidos na formação de professoras/es de língua inglesa, a começar pela língua que ensinamos (inglês) e pelo ensino da norma padrão, passando pelas instituições coloniais com que trabalhamos (universidade e escola) e terminando com a própria ideia do que é *formar* professoras/es. Como ser decolonial nesse contexto?

Tânia: Bem, a formação de inglês não é meu lócus. Eu trabalho com formação em língua portuguesa, então eu posso discutir de forma mais ampla a formação, e não especificamente a de inglês. Aqui, neste território, o inglês é ensinado como língua estrangeira e o português eu nem sei mais o que é. Eu fiz o estágio de inglês, dei aula de inglês, mas isso durou muito pouco. Eu fui para o português e não voltei mais para o inglês, mas vamos pensar a questão do que seja a formação. Corpo, território, língua e cultura são indissociáveis. A primeira questão que devemos ter em mente é essa indissociabilidade. Outra questão é que a formação no Brasil, em qualquer língua, em qualquer disciplina, me parece ser um projeto de produção do fracasso escolar. Eu me apoio muito em Maria Helena Souza Patto (2015) [mostrando o livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*]. Por que eu digo isso? Estou pensando na escola pública, que tem um projeto de política pública. E aí vamos para o ponto que vocês levantam nessa pergunta, que é a questão do colonialismo, da colonização, da colonialidade e da decolonialidade. Nós estamos discutindo muito mais decolonialidade do que colonialidade, sem conhecer o que foi a colonização. Todas/os querem promover a decolonialidade, enfrentando a colonialidade, mas sem a preocupação de conhecer o que foi a colonização do Brasil. E qual foi o papel da educação nesse projeto de colonização? A educação no Brasil e na América colonizada começa sobre duas estruturas: a religião e a força militar. Quem começa a escola nesses países? Os padres e os militares. E

isso forma consciência, que depois fica no inconsciente coletivo. Quando pensamos em educação, mesmo sem perceber, pensamos na igreja e no quartel. Aldeias, aldeamentos, escolas jesuíticas, missões, reduções... é assim que começa a educação. Isso está no imaginário. Por que as pessoas querem tanto os colégios militares, a militarização das escolas? A educação está ancorada na religião e na escola militarizada. De outro lado, o que nós temos? Uma desqualificação social da profissão docente, sobretudo depois que alguns corpos passaram a ocupar esse espaço. Vamos pensar quais são esses corpos que estão nas licenciaturas. Quem são essas pessoas? Então, vamos juntar esses dois pontos e pensar: como fazer uma formação docente que respeite a humanidade dessa pessoa que está se formando e, ao mesmo tempo, que a forme sem imposição? Isso nos leva ao conceito de formação como ensino que está em Patto (2015). Como é que começa o ensino? Eu ainda estou discutindo a colonização, porque não dá para falar de decolonialidade, nem de colonialidade, sem antes entender o que foi a colonização. O que é o ensino? O ensino chega como a capacidade, a competência de uma pessoa que sabe para moldar uma pessoa que não sabe. O padre e o militar são os detentores do conhecimento. O conhecimento é único. Ele não está neste território. O território colonizado não tem conhecimento. O conhecimento vem de fora, de um lócus de poder, que é a Europa, por uma voz de poder, e esse conhecimento é transmitido, é ensinado para quem não sabe. A ideologia colonial, que ainda reproduzimos, é que a pessoa chega na escola despossuída de saber e sai da escola uma sábia. Como isso não é uma mágica, começa esse grande projeto de produção do fracasso escolar, porque, nisso, há uma barreira que é interligada: língua e epistemologia. Essa barreira é muito forte. A/O aluna/o está em um território de línguas que não são as línguas do conhecimento que é ensinado e de epistemologias que não são as epistemologias do conhecimento que é ensinado, e isso é desconsiderado. Há uma língua sagrada, que é o latim; há uma língua de sabedoria, que é o grego; e há uma língua de cultura, que é a língua portuguesa. São três línguas na escola. E o jesuíta aprende a língua do “autóctone”, do “gentio” – o tupi –, que é para facilitar a dominação. Eram cerca de 1500 línguas, talvez aparentadas, que foram postas como uma língua só (e aqui, mobilizo outra ideologia colonial: a classificação e a catalogação das

línguas). É como se disséssemos que o italiano, o português e o catalão são uma única língua. Assim, Anchieta faz a gramática da “língua mais falada da costa do Brasil”, gramática *da língua*, uma língua só, desconsiderando que eram muitas línguas. Ele catequiza e ensina essas/es índias/os nessa língua. Não tem como dar certo! Então, o ensino e a formação, neste território, têm um peso ideológico da transmissão de um saber de cultura a um povo despossuído de cultura. Isso é um entendimento do que foi a colonização e de como essa colonização permanece no que nós estamos chamando de colonialidade. Se nós não entendemos essas questões e se isso permanece em forma de ideologias dentro da educação, não é possível pensar em decolonialidade. Consequentemente, tudo que fazemos é tematizar. Não há um enfrentamento – porque a decolonialidade é um enfrentamento das ideologias coloniais – se nós sequer entendemos quais são essas ideologias. Para mim, considerando meu lugar de existência, a decolonialidade não é uma teoria; é uma *postura* de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias. Não dá para teorizar! Retomando a pergunta, “como ser decolonial nesse contexto?”, ser decolonial não é para a nossa geração. Nós vamos trabalhar e temos de lutar muito para formar pessoas críticas que tenham condições de formar uma geração que seja coletivamente decolonial. Estamos numa formação muito entranhada pelo colonialismo. Quando falamos em decolonizar qualquer coisa, essa é uma postura colonial. Querer decolonizar é uma postura colonial. Entendem como é uma armadilha? Caímos nessa armadilha o tempo todo. Então, temos de lutar para que outras gerações vindouras consigam ter posturas realmente decoloniais. Nós temos a luta, e aí está o papel de uma formação democrática de docentes. A formação docente é um espaço dessa construção para outras gerações. Digo isso por quê? Para romper com essa angústia: “eu tenho de ser decolonial!”. É um trabalho, é uma trajetória, é coletivo e é processual. Vamos parar de sofrer com isso! Não sofra para *ser*, porque ser é muito essencialista. Assim, caímos na prática colonial de querer fazer ser. A nossa pressa, a nossa angústia nos torna colonizadoras/es. Sem entender a colonização, nós não vamos conseguir pensar uma formação docente que seja, no mínimo, democrática. Podemos parafrasear Paulo Freire (1974): ninguém decoloniza ninguém, porque estamos lidando com pessoas que têm vontade própria. Elas têm direito a ter sua vontade

respeitada. Ou então, nossa postura é colonialista, autoritária. Ou seja, as pessoas se decolonizam em comunhão. A ideia é que a decolonialidade seja promovida coletivamente e não ensinada ou imposta. A linha é muito tênue, a fronteira é muito sutil. Atravessamos com rapidez, porque somos formadas/os nessa trajetória colonialista/autoritária. Então, dessa primeira problematização, o que eu quero dizer é isto: nem todo mundo que discute raça, cor, gênero, sexualidade, classe está discutindo decolonialmente; só está tematizando. Tematizar não é decolonizar, porque, às vezes, a postura na tematização não é de enfrentamento. Nem todas/os conseguem ter essa postura de enfrentamento – e não têm de ter, ou daqui a pouco, estamos querendo que todo mundo seja decolonial, e isso nos coloca nas caixinhas também. E caímos no *modo combate* sem perceber: “seja decolonial, ou vou te combater!”. De forma geral, nessa primeira questão, é isso.

Viviane: Sobre essa questão de *ser* decolonial, temos trabalhado com o conceito de *esforços decoloniais* (SILVESTRE, 2016), entendendo que, de fato, não temos condições de ser ou de realizar uma formação plenamente decolonial. Temos trabalhado com esse conceito de *esforço*, mostrando que são tentativas. A Julma (BORELLI, 2018) discute o conceito de *desafio decolonial*. E é mesmo um desafio, por tudo o que você colocou, e, por isso, trabalhamos com essa perspectiva do esforço no estágio. São tentativas mesmo. São muitos enfrentamentos, mas o que eu tento é ressignificar minhas práticas como professora de estágio: a relação com a escola, com as/os professoras/es em formação, com as/os professoras/es da escola; e as atividades que eu tento promover. Então, Tânia, você poderia falar um pouco dessa perspectiva de esforço?

Tânia: Viviane, eu penso assim, não são apenas os conhecimentos que você mobiliza, e sim sua postura – a forma como você se relaciona com o seu trabalho, com as/os estudantes de estágio, com as/os professoras/es da escola. Não estou falando de você, Viviane, professora de estágio, ponto, mas professora de estágio da Universidade Estadual de Goiás, atuando no interior de Goiás. Isso nos leva a Boaventura de Sousa Santos (2006), quando critica a razão

metonímica – não podemos tomar uma parte pelo todo, não podemos generalizar uma parte como se fosse o todo. O que eu vejo muito é professoras/es de estágio trazerem impensadamente autoras/es que discutem estágio no âmbito nacional para a realidade de Goiás. Eu não estou criticando o trabalho dessas/es docentes, mas sim a aplicabilidade cega desses estudos ao estágio, que é sempre localizado. Quando Paulo Freire (1974) fala sobre práxis, uma prática que é ação, que é uma prática reflexiva, ele está falando de teorização. Por exemplo, não é uma teoria do sudeste brasileiro que dará conta de uma realidade escolar no interior de Goiás em que há estudantes Xavante que não falam português. É preciso teorizar a partir do lugar e com o lugar, sem ficar listando Quijano, Mignolo e Walsh automaticamente. Não se trata de dar as costas para quem veio antes, mas de, a partir de diálogos que estão aí, pensar que outros diálogos eu vou construir, com quem está junto comigo, a partir da minha realidade. Isso é uma postura decolonial. Sobre a questão da formação de professoras/es de inglês, em específico, ela é desafiadora por quê? Primeiro ponto: o status do inglês no mundo e, depois, o status do inglês no Brasil. Segundo ponto: a nossa relação com língua. Então, voltando ao que disse, no início da escolarização no Brasil, a pedagogização de língua foi de língua estrangeira. Nossa história de aprender língua na escola, no Brasil, é de aprender língua como língua estrangeira. Nossa experiência de aprender língua estrangeira como uma língua que violenta, que mata, está codificada em nosso inconsciente e precisamos trabalhar isso na formação de professoras/es de línguas. Estou falando de trazer a sócio-história da formação do Brasil para a formação de professoras/es de inglês, de espanhol, de português, de qualquer língua. Além disso, fazer uma roda de conversa com essas/es professoras/es em formação pode contribuir para que percebam de onde vem sua trava com o inglês e, assim, entendam a trava das/os alunas/os.

Barbra: Temos tentado trabalhar isso, Tânia, com as questões das narrativas que propomos nos diários. Pedimos às/aos alunas/os, professoras/es em formação, que escrevam a história delas/es com o inglês: como foi a história de aprendizagem, qual é a relação com a língua (quais os sonhos, as expectativas, as frustrações que têm com o inglês) para tentar

desembaraçar isso que já trazem e que impede que pensem em outras formas de trabalhar o inglês. Tem sido interessante o trabalho com as narrativas, mas eu acho que ainda precisamos de outra coisa.

Tânia: No caso da formação do inglês, a narrativa tem de ser nas duas línguas: português e inglês. É preciso romper com essa cultura do monolinguismo: “se eu sou professora de inglês, eu vou falar só de inglês. Se eu sou professora de português, eu vou falar só de português”. Às vezes a trava do inglês está na trajetória do português, tem a ver com a aprendizagem ou não da norma padrão no português. O nosso encontro histórico, conflituoso, violento se dá com a chegada do português. E é uma norma. Já chega normatizado, chega normatizando a sua cabeça, porque a normatização linguística é uma normatização de subjetividade. Não é só o que você fala ou escreve; é o que você pensa, é o que você sente, é como você vê o mundo. O ensino da norma padrão é: “você vai ver o mundo desse jeito, porque esse é o jeito correto de ver o mundo”; “você vai pensar assim, porque assim é a forma correta de pensar”; e “você vai sentir isso, porque esse é o sentimento correto. O resto é pecado”. O sentimento de culpa vem com isso aí. Então, a trava no inglês, no espanhol pode estar no encontro com o português. Assim, precisamos também discutir sobre a posição da cultura monolinguista no Brasil. Eu gostei demais da tese da Viviane (SILVESTRE, 2016) nesse ponto também, porque ela faz o que eu chamo de *travessia sociolinguística* – trânsito e atravessamentos entre diferentes práticas sociolinguísticas, epistêmicas e culturais, em uma mesma língua ou entre línguas diferentes, pressupondo práticas de uma mesma língua (REZENDE; LIMA, no prelo). Essa travessia sociolinguística é importante, porque você está ensinando inglês para pessoas que pensam, sentem, sonham em português, que é a tese do José Baptista (em andamento) em Moçambique. Essa trajetória sociolinguística vem do português para o inglês. É importante provocar nas/os alunas/os a reflexão sobre como foi a vida linguística antes da escola; quando chega na escola; quando se encontra com o inglês. É nesse sentido que falo sobre superar essa nossa cultura monolíngue, de ver uma língua por vez. Um dia, um menino Tapirajá (Tapirapé-Karajá) de nove anos, mais ou menos, que falava tapirapé, karajá e português, me perguntou:

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

“tia, que língua você fala?”. Eu falei: “português”. O menino: “não, as outras?”. Eu falei: “não, é só português”. O menino: “e como é que você entende as pessoas?”. Ou seja, uma criança de nove anos, que fala três línguas, não entende como é que eu, com uma língua, consigo entender as pessoas. Temos de compreender isso, porque é uma realidade no Brasil, por exemplo, em Aragarças [Goiás]. A escola estadual em Aragarças está cheia de indígenas que não falam português, e as professoras não falam as línguas delas/es. Vão lá ver o que acontece e vocês ficarão felizes com seus probleminhas de inglês.

Grupo Transição: Como você entende os conceitos *ouvir* e *escutar* (REZENDE, 2017) nos contextos de sala de aula e de formação docente? Com base nesses conceitos e na perspectiva decolonial, você poderia compartilhar algumas de suas reflexões concernentes à relação entre docentes e discentes? Como lidar com as relações de poder?

Tânia: Relação de poder não é uma coisa fácil de lidar. Minha experiência com formação docente é na Licenciatura em Português, na Licenciatura Intercultural e no trabalho com professoras quilombolas. “Como lidar com as relações de poder?”. Acho que não é só uma questão de relações de poder, mas de relações humanas, com suas paixões e ideologias, geradas por e que geram as relações de poder. Antes de pensar nas relações de poder, é preciso ter um entendimento do que é dignidade humana, do que é humanidade e do que são direitos humanos. E essas pessoas todas com as quais eu trabalho têm noções diferentes disso. Nesse sentido, temos de trazer o Lynn Mário (MENEZES DE SOUSA, 2011a, 2011b) para a conversa também: é escutar as pessoas, mas eu me escutar escutando essas pessoas, porque eu estou também numa relação de poder comigo mesma. “Quem sou eu, professora universitária? Quem sou eu em todas as relações de poder em que eu estou implicada? E quando eu me escuto escutando, o que essa escuta faz com a minha subjetividade?”. Uma coisa é a consciência política que temos, formada teoricamente. Outra coisa é a subjetividade, que vem sendo formada desde o útero e não é transformada tão facilmente. A consciência não cura as feridas da subjetividade. Então, ao me escutar escutando as pessoas, vejo o que está

acontecendo com minha subjetividade. A consciência ouve mais do que escuta; a subjetividade escuta mais do que ouve [a diferença na descrição dos verbos *ouvir* e *escutar* é discutida na tese de Silva (2012)]. Assim, a relação de poder pode ser um escudo em defesa da subjetividade que surge quando essas feridas são muito profundas. Não podemos esquecer que as relações humanas antecedem às relações de poder, e que, na relação de poder, há uma relação entre subjetividade e consciência. Nossa consciência é transformada politicamente, mas nossa subjetividade permanece presa em uma supremacia masculina, branca, europeizada, porque esta é a formação de base. Essa é a grande “trama do crochê”: direitos humanos, linguagem e relações de poder presentes na formação docente. E é por meio da formação que isso vai ou não para a sala de aula da educação básica. E isso é, inclusive, uma questão que pretendo pesquisar: “O que tem formado a subjetividade de crianças e adolescentes?”.

Grupo Transição: Em um cenário em que o projeto político educacional impulsiona a escola a demonstrar a inabilidade da/o brasileira/o para aprender, confirmando a América Latina como campo dos fracassos (aludindo à teoria do déficit) – temas recorrentes em seus textos (REZENDE, 2015, 2017, 2019a, 2019b) – que recomendações você tem para licenciandas/os e suas/seus professoras/es?

Tânia: Resistir! Eu acho que precisamos de ações como essa que fizemos aqui: sentar, conversar e pensar ações de resistência ao cenário atual. Não podemos nos isolar, é importante resistir coletivamente. Para pensar especificamente a área de inglês como língua estrangeira, recorro a uma experiência com as/os estudantes indígenas que estão estudando português aqui na Faculdade de Letras da UFG. Temos conversado sobre essas dificuldades de aprendizagem e como elas/es veem nossa prática pedagógica e, nesse sentido, penso que usar as narrativas – juntando o português e o inglês – pode fazer emergir muita coisa interessante. Em um projeto com as/os Xavante, solicitei que Amós, meu aluno Xavante, produzisse um texto em português. E ele assim o fez: produziu um texto em um português que

é de Xavante, e isso facilitou o acesso ao texto para outra/o Xavante. Ou seja, uma proposta seria a/o docente brasileira/o produzir uma narrativa em inglês para trabalhar com sua/seu aluna/o. Para nós, a narrativa é um lócus pedagógico, ou seja, é um lugar de aprendizagem. A narrativa é, para nós, o lócus de aprendizagem ancestral.

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, José dos Santos. *Paradigmas de educação, realidades e adversidades: o caso de formação de professores de ensino de Português*. Tese em andamento (Doutoramento em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas) – Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, Moçambique, em andamento.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido; CASSEB-GALVÃO, Vânia

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

Cristina. (Org.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

REZENDE, Tânia Ferreira. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019a. p. 1-11. Manuscrito não publicado.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Os compromissos da Sociolinguística*. Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019b. p. 1-15. Manuscrito não publicado.

REZENDE, Tânia Ferreira; **LIMA**, Hildomar José de. Base Nacional Comum Curricular: diretrizes para a sustentação da colonialidade da linguagem. In: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. *A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Pontes, no prelo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política, para um novo senso comum*. Porto: Afrontamentos, 2006.

SILVA, Leosmar Aparecido da. *As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. 284f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decolonizadoras.

*Cláudia Almeida Rodrigues Murta¹
Valeska Virgínia Soares Souza²
Viviane Cabral Bengezen³*

Resumo: Orientadas autobiograficamente, neste artigo, as autoras têm como objetivo explorar práticas docentes, sob uma perspectiva decolonial, a partir de propostas de ensino e de extensão na área de Linguística Aplicada. Elas socializam sua compreensão de práticas docentes decoloniais que considerem a importância do ouvir as diferentes vozes e de não marginalizar lugares geográficos e de fala aos quais não são atribuídos status no contexto contemporâneo de globalização e de relações de poder *top-down*. As propostas apresentadas para a análise vêm de três experiências vividas pelas pesquisadoras, ao ilustrarem um fazer docente que rompe com a valorização de decisões autoritárias e normalizadas no espaço escolar e acadêmico. O lugar como foco de tensões e possibilidades e os medos, dúvidas e incertezas nas paisagens do conhecimento de professores são os fios que perpassam as experiências vividas e que são discutidos. As autoras observam que suas experiências se distanciam de uma abordagem de ensino de línguas sistêmico e estrutural e abrem caminhos para se pensar quais práticas são necessárias para a valorização do local e quais parâmetros devem ser considerados na operacionalização de um currículo que honre o fazer docente decolonial, alinhado a uma formação antirracista e anti-opressiva de professores de línguas.

Palavras chave: Decolonização do ensino de línguas; Prática docente; Pesquisa Narrativa.

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2016. Docente do Centro de Educação Profissional e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: claudia.murta@uftm.edu.br.

² Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2011. Docente no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: valeskasouza@ufu.br.

³ Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2017. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG-RC). E-mail: vbengezen@gmail.com.

Introdução

Nós três, autoras e professoras de línguas, nos sentimos convidadas pelos proponentes do dossiê a buscar, em nossas próprias práticas docentes, experiências em que nos desafiamos a adotar uma postura decolonial e multilíngue e socializar essas experiências, com a esperança de que nossas narrativas possam colaborar para a área da Linguística Aplicada.

Nosso objetivo foi explorar práticas docentes que fazem parte de nossa luta por atitudes responsáveis e éticas de professores de línguas. Compartilhamos essa luta com docentes que, mesmo em situações de insegurança e de incerteza, demonstram o desejo de agir em prol da participação democrática, da inclusão e do respeito às diferenças. Contudo, é importante, antes de abordarmos o caminho teórico-metodológico trilhado, esclarecermos aos nossos leitores o que tomamos por decolonialidade, apresentando um panorama conciso acerca dos estudos decoloniais.

Constituído no final dos anos de 1990, formado por intelectuais latino-americanos, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), promoveu o chamado “giro” decolonial/descolonial, constituindo-se em um coletivo que realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica das ciências sociais na América Latina no século XXI. Uma espécie de radicalização do argumento pós-colonial que se refere à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos.

Os estudos decoloniais, portanto, são formados por um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade, “para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013). O propósito do paradigma decolonial é configurar outro espaço para a produção de conhecimento, uma forma distinta de pensamento, um outro paradigma, a possibilidade mesma de falar sobre mundos e conhecimentos de outro modo (ESCOBAR, 2003) contrário às grandes narrativas modernistas - o cristianismo, o liberalismo e o marxismo - uma possibilidade de pensamento não-eurocêntrico. O que os estudos decoloniais propõem é a “desobediência epistêmica”, como defende Mignolo (2008), que se desvincule dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.

De acordo com Mignolo (2008), a opção decolonial precisa “aprender a desaprender”, ou seja, desprogramar nossos cérebros da razão imperial/colonial/moderna, cunhada numa identidade superior que subjuga as inferiores (raciais, nacionais, religiosas, sexuais, de gênero) categorizando-as como fora da esfera normativa do “real”. De acordo com o autor, a retórica da modernidade foi a do progresso e bem estar para todos e em nome disso perpetuou a lógica colonialista de apropriação territorial e destruição de recursos naturais, a exploração do trabalho (diferentes formas de escravidão) e a dispensabilidade de vidas humanas (classificação racista).

Um dos construtos fundamentais do decolonialismo é a ideia de colonialidade do poder (BALLESTRINI, 2013), que prevê a continuidade da dominação mesmo com o fim do colonialismo. Esse termo foi ampliado mais tarde por Mignolo (2008) por se tratar de uma estrutura complexa, que imbrica outros níveis de atuação. Por isso, os autores Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2008) sugerem que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Três linhas principais de atuação do capitalismo mundial colonial/moderno se estabelecem desde o século XVI, que são a raça, o gênero e o trabalho. De acordo com o pensamento do grupo M/C, a raça e o racismo são os princípios organizadores que estruturam todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2008 apud BALLESTRINI, 2013).

Nas palavras do autor, “às Américas chegou o homem heterossexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar/ capitalista europeu”, e é esse modelo que os decolonialistas querem contrapor, propondo outra forma de conceber o mundo, com a diversidade sociocultural própria da humanidade.

A partir desta breve contextualização teórica, que traçamos para entender a gênese do pensamento decolonial, passamos a apresentar o caminho teórico-metodológico que embasa nossa pesquisa, bem como expor pontos de aproximação entre as duas perspectivas filosóficas, a fim de justificar nossa intenção em nos posicionarmos em relação a estudos decoloniais.

O caminho teórico-metodológico: a pesquisa narrativa

A utilização de narrativas na pesquisa qualitativa começou quando, em diversas áreas do conhecimento, pesquisadores reconheceram o poder das histórias ao, por exemplo, tornar

a relação médico-paciente mais efetiva ou potencializar as lutas de mulheres negras contra o patriarcado e o colonialismo (CLANDININ; ROSIEK, 2020). Para alguns pesquisadores, a pesquisa narrativa surgiu como uma resposta metodológica a paradigmas positivistas. Para nós, que seguimos a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000:2015), a pesquisa narrativa é uma forma alternativa de pensar sobre a experiência vivida nas paisagens educacionais, continuamente colocando a ética relacional como fundamental durante o processo de investigação.

Assim como esses autores, nossa concepção de experiência parte da teoria deweyana, cuja ontologia da experiência é transacional, e não transcendental, ou seja, compreende a relação entre as atividades do sujeito e as consequências geradas. As experiências só podem ser entendidas no seu ciclo completo, por seus fatores internos e externos, não sendo meramente física nem mental. "Em uma experiência, coisas e eventos pertencentes ao mundo, físicos e sociais, são transformados através do contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva é transformada e desenvolvida através de seu relacionamento com coisas antes externas a ela"⁴ (DEWEY, 1981, p. 251).

Além dessa característica transacional, a ontologia da experiência deweyana é temporal (compomos sentidos das experiências pensando narrativamente e considerando a história de vida das pessoas), contínua (as experiências não são fatos isolados que se conectam, mas se transformam e se conectam continuamente) e social (as experiências descritas sempre são em relação às interações com outras pessoas). As implicações epistemológicas dessa concepção de experiência podem ser notadas em relação ao ideal de pesquisa que buscamos – uma experiência que transforme a relação das pessoas com seus mundos e, dentro de um contínuo experiencial, gere novas relações que farão parte de experiências futuras. Ao situar a ontologia da experiência deweyana como a sustentação teórica da pesquisa narrativa, Clandinin e Rosiek (2020) nos ajudam a refletir sobre quais são os espaços fronteiriços entre essa perspectiva e outras três grandes correntes do pensamento filosófico: o pós-positivismo, o marxismo junto com a teoria crítica e o pós-estruturalismo, sobre os quais tratamos nos parágrafos seguintes.

Em relação ao pós-positivismo, enquanto a pesquisa narrativa parte de uma ontologia da experiência, as filosofias pós-positivistas começam com compromissos epistemológicos (partem de uma teoria) e tratam os compromissos ontológicos como considerações

⁴ *In an experience, things and events belonging to the world, physical and social, are transformed through the human context they enter, while the live creature is changed and developed through its intercourse with things previously external to it. Essa e demais traduções são de responsabilidade das autoras.*

secundárias. Além disso, a concepção de realidade é diferente: pós-positivistas baseiam-se no realismo crítico, considerando a realidade independente das concepções que se tenha dela. A ideia fundamental de uma filosofia transcendental é, portanto, a de algo a priori, independente da ontologia da experiência. A pesquisa narrativa propõe-se a mais do que uma descrição da experiência – propõe intervenção, reconhecendo “que as descrições adicionam sentido à experiência, portanto mudando o conteúdo e a qualidade da experiência⁵” (CLANDININ; ROSIEK, 2020, p. 235). Outra diferença importante entre a pesquisa narrativa e o pós-positivismo é que, para os pesquisadores narrativos, “o fato de que a pesquisa está alterando os fenômenos sob estudo não é considerado um problema metodológico a ser superado. É o objetivo da pesquisa⁶” (p. 236, nossa tradução). Pensamos em qualquer descrição das experiências vividas como tentativas, mantendo viva a possibilidade de que a descrição pode alterar a qualidade da experiência descrita. Não buscamos uma essência, uma verdade, nem uma realidade fora daquela construída nas experiências vivenciadas durante a pesquisa.

A pesquisa narrativa está para a filosofia deweyana assim como a teoria crítica está para a filosofia marxista. O espaço fronteiro entre essas duas correntes é permeado por um interesse de ambas em estudar como as instituições da nossa sociedade objetificam, segregam e anestesiam os indivíduos. Há também um interesse comum em ajudar as pessoas a resistirem aos sistemas de opressão, desenvolvendo um senso de agência e da realidade que as circula. Entretanto, as diferenças residem na concepção de realidade de cada uma. Clandinin e Rosiek (2020, p. 238) observam que, no marxismo, as análises consideram a organização social como conspiradora de destituição física de indivíduos e grupo e, ao mesmo tempo, epistêmica de pessoas do poder.

Em outras palavras, os sistemas de opressão nas sociedades capitalistas modernas incluem os meios pelos quais as fontes dessa opressão são obscurecidas. Esse processo de desviar a atenção das verdadeiras causas da opressão não é uma mera distração momentânea. Envolve, segundo os teóricos marxistas, desvios sustentados do pensamento, perpetrados pelas mais queridas e respeitadas tradições de nossas culturas: a religião, o nacionalismo e o humanismo liberal⁷.

⁵ descriptions add meaning to experience, thus changing the content and quality of the experience.

⁶ the fact that the inquiry is altering the phenomena under study is not regarded as a methodological problem to be overcome. It is the purpose of the research.

⁷ In other words, systems of oppression in modern capitalistic societies include the means by which the sources of that oppression are obscured. This process of deflecting attention from the real causes of oppression is no mere momentary distraction. It involves, according to Marxist theorists, sustained deflections of thought perpetrated by the most cherished and respected traditions of our cultures: religion, nationalism, and liberal humanism.

As diferenças estão, portanto, nos detalhes dos compromissos ontológicos. A intervenção buscada pelo pesquisador narrativo tem como foco primeiro as qualidades da experiência vivida; é transformando as narrativas colaborativamente com as pessoas que viveram a experiência que a pesquisa narrativa busca estabelecer os fundamentos para uma mudança social. No marxismo, o homem é visto como um ser social; um representante de uma classe, enquanto na pesquisa narrativa, o homem é considerado em sua individualidade. Um dos alertas feito por Clandinin e Rosiek (2020, p. 241) em relação à teoria marxista é o seguinte:

Ao descartar antecipadamente a experiência vivida das pessoas como uma possível fonte de conhecimento, ela simplesmente substitui uma fonte totalizante de autoridade externa - seja ela a igreja, o estado ou a ciência social pós-positivista - por outra. O resultado é o contínuo esvaziamento de poder exatamente daquelas pessoas que os estudiosos influenciados por Marx procuram emancipar. Esta destituição da experiência vivida é particularmente flagrante quando aplicada às comunidades que têm sido historicamente silenciadas por processos de colonialismo, patriarcado, homofobia e outras formas de opressão⁸.

Embora os detalhes dos compromissos ontológicos sejam diferentes, separando as correntes humanistas das socialistas, muitos pesquisadores narrativos têm mantido diálogos produtivos com colegas marxistas, somando benefícios às pesquisas e impactando a área para uma constante melhoria.

A terceira corrente de pensamento filosófico que tem sido parte da cartografia de fronteiras realizada por Clandinin e Rosiek (2020) é o pós-estruturalismo, que, frequentemente, é considerado o lar da pesquisa narrativa – uma vez que sua atenção recai sobre a estrutura linguística e narrativa do conhecimento. Entretanto, enquanto os pós-estruturalistas ouviam a narrativa de uma pessoa somente para identificar os discursos sociais que ali estão representados, pesquisadores narrativos partem de uma pragmática ontológica que trata a experiência vivida do início ao fim.

Os caminhos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa e dos estudos decoloniais estão alinhados por diversas posturas dos pesquisadores que se filiam aos seus pressupostos. Esses pesquisadores são contrários a aceitar as grandes narrativas ou narrativas dominantes como verdades e buscam espaços outros ou formas alternativas para conceber o mundo e para

⁸ *By preemptively dismissing the lived experience of persons as a possible source of insight, it simply replaces one totalizing source of external authority—be it church, state, or post-positivist social science—with another. The result is the continued disempowerment of exactly those persons the Marxist-influenced scholars seeks to emancipate. This dismissal of lived experience is particularly egregious when applied to communities who have been historically silenced by processes of colonialism, patriarchy, homophobia, and other forms of oppression.*

compreender as experiências. A esses pesquisadores interessa o acolhimento das subjetividades silenciadas, dos lugares marginalizados, da diversidade sociocultural própria da humanidade e do conhecimento prático pessoal construído na paisagem educacional a partir das experiências vividas. O trabalho de pesquisa desses pesquisadores é norteado pela ética relacional ao longo de todo o processo, desde a entrada em campo até a publicação do texto de pesquisa e para além da pesquisa (CLANDININ, 2013). Sintonizadas com as premissas apresentadas, descrevemos o desenho metodológico de nossa pesquisa na seção que se segue.

A pesquisa narrativa autobiográfica e o contexto da pesquisa

As participantes-pesquisadoras decidiram percorrer o caminho metodológico da pesquisa narrativa autobiográfica por acreditarem que a escrita de autobiografias colabora quando há intenção de se refletir de dentro do campo da experiência, não como observadoras externas da experiência. Para Freeman (2007, p. 120), “a autobiografia é o caminho por excelência para explorar as características dinâmicas - bem como os desafios profundos - da pesquisa narrativa, ou pelo menos a parte dela que considera o estudo abrangente das vidas como um veículo importante para entender a condição humana”⁹. Ao escrevermos sobre e interpretarmos experiências passadas vividas as relacionamos com os interesses e as necessidades do presente, no intuito de nos transformarmos nesse processo.

Alguns questionamentos sobre relações de poder e validação do conhecimento vivenciadas em nossas práticas de docência e pesquisa nos levaram ao nosso *puzzle* de pesquisa¹⁰, que foi estruturado a partir de reflexões sobre as hierarquias que permeiam as pesquisas e as práticas de ensino e aprendizagem na área da Linguística Aplicada. Seguindo o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, nós nos perguntamos como, em diferentes projetos de ensino e de extensão, nós experienciamos perspectivas críticas e/ou decoloniais de ensino de línguas, quem somos e quem estamos nos tornando nas paisagens

⁹ *Autobiography is the inroad par excellence into exploring the dynamic features - as well as the profound challenges - of narrative inquiry, or at least that portion of it that looks to the comprehensive study of lives as an important vehicle for understanding the human condition.*

¹⁰ *Conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 169), “pesquisadores narrativos são sempre constituídos em torno de uma curiosidade particular, o puzzle de sua pesquisa. Este é normalmente denominado problema de pesquisa ou questão de pesquisa. Entretanto, essa denominação de puzzle tende a representar equivocadamente o que acreditamos que seja o trabalho dos pesquisadores narrativos. Questões e problemas de pesquisa carregam consigo as qualidades da clara habilidade de definir e a expectativa das soluções, mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um ‘re-buscar’ ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução”.*

educacionais onde vivemos essas experiências e quais são os fios narrativos que perpassam nossas narrativas.

Partimos do entendimento de uma escrita autobiográfica de histórias que nos constituem para redigir os textos de campo. As experiências são narradas por meio de histórias e compreendidas como contínuas, interativas e responsáveis por formar as histórias que nos constituem – concepção narrativa de identidade. Connelly e Clandinin (1999) explicam que o conceito de histórias que nos constituem (*stories to live by*) é o coração da compreensão narrativa de contexto e conhecimento, dão sentido e propósito para viver e moldam o modo como as pessoas sentem, pensam e agem. As histórias que nos constituem são quem somos e quem estamos nos tornando – uma visão de identidade que se desdobra ao longo do tempo, em diversos lugares e em interação com o meio que nos cerca, constantemente em construção.

O processo da pesquisa narrativa é de um *continuum* entre textos de campo redigidos - a partir de notas de campo, diários reflexivos e documento escritos - e a composição de sentidos, que se materializa no texto final de pesquisa. Faz parte de nosso percurso de pesquisadoras escrever memórias de experiências significativas em nossas vidas no passado e no presente, e histórias que vivenciamos como professoras, orientadoras de pesquisas e coordenadoras de projetos de extensão. Essas notas de campo, diários reflexivos e documento redigidos nos contextos (ata, termo de compromisso) foram revisados para emoldurar as histórias mais importantes, em forma de textos de campo. Neste processo de composição dos textos de campo, nós nos engajamos na composição de sentidos dentro do espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, considerando a temporalidade, o lugar e a sociabilidade (CLANDININ, 2013).

Com atenção à justificativa de pesquisa, ao fenômeno sob estudo, ao método narrativo, à forma de interpretação e composição de sentidos, ao lugar da literatura teórica, a nosso posicionamento, ao tipo de texto que desejamos co-compor, à relação ética entre as pessoas, ao *puzzle* de pesquisa e à relevância social do estudo, iniciamos a transição dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários e ao texto de pesquisa, que é este artigo. Mantemos as perguntas constantemente em mente: para quem, por quê e o que estamos escrevendo? Quem são as personagens das narrativas que compartilhamos? Quais sentidos estamos compondo? Por que é importante falar sobre isso? É a partir das respostas a essas indagações que surgem durante a composição dos textos de campo, que modelamos o nosso texto de pesquisa.

Na busca por histórias de prática docente decolonial

Nesta seção narramos algumas de nossas vivências pedagógicas em contextos de ensino de línguas que entendemos se alinharem ao pensamento decolonial. Essas experiências de ensino e de extensão foram vividas com estudantes de diferentes níveis de ensino, ensino fundamental, ensino técnico e ensino superior.

Escrevendo a ata de uma assembleia: criatividade e trabalho colaborativo de alunos do ensino técnico

A opção teórico-metodológica de ensino de língua materna da primeira autora deste texto pauta-se no trabalho com diferentes gêneros discursivos que se materializam nas práticas profissionais e na vida cotidiana dos alunos que cursam diferentes cursos técnicos em uma escola técnica vinculada a uma universidade federal. Para tanto, no planejamento das aulas de língua portuguesa aplicada à prática profissional, a professora elenca os gêneros que emergem mais comumente nas relações acadêmicas e profissionais de cada um dos cursos técnicos, sem contudo "engessar" o plano de ensino, tendo flexibilidade para ouvir e atender às necessidades dos alunos e também dos colegas professores, que vez ou outra, solicitam que trabalhe determinados textos com os alunos. Normalmente, em cursos técnicos, as disciplinas são estruturadas de forma compartimentada e instrumental, não deixando espaço para a criatividade, autonomia e reflexão por parte dos alunos, visto que a duração das disciplinas e de todo curso é muito reduzida. A experiência relatada diz respeito a uma prática que nasceu da necessidade dos alunos de transformarem sua realidade.

Os alunos de um dos cursos técnicos, em uma determinada aula, me relataram sobre sua insatisfação com o andamento das aulas até então, das práticas de ensino empregadas em algumas disciplinas, do relacionamento interpessoal entre professores e alunos, do isolamento e falta de comunicação da instituição com relação ao campus em que estudavam, e queriam saber a melhor forma de registrarem suas necessidades, como e a quem eles deveriam encaminhar esse registro. Eles enfatizaram que queriam um documento que formalizasse suas reivindicações e que não parecesse reclamação de "corredor" de alunos insatisfeitos.

Um dos alunos sugeriu que fizessemos uma assembleia na qual todos manifestariam suas opiniões de maneira formal e minha sugestão para o registro escrito das discussões para encaminhamento seria uma ata.

Agendamos a assembleia e sugeri que os alunos anotassem previamente o que gostariam de manifestar, negociamos como seria o desenvolvimento da assembleia, seu objetivo, a ordem de pronunciamento, o assentimento da gravação da assembleia e o

tempo. Os alunos elegeram uma colega para que fizesse o registro e a redação da ata e depois o texto seria socializado em uma plataforma de escrita colaborativa para a revisão de todos os participantes.

Texto de campo - reconstrução de memória de experiência vivida em 15/08/2018

A experiência vivenciada com os alunos, partindo de suas inquietações, de suas insatisfações, me fizeram refletir sobre a necessidade da construção compartilhada do currículo, sobre a prevalência da autoridade do professor na elaboração de conteúdos e escolhas metodológicas, da não participação do aluno nas decisões institucionais e principalmente no silenciamento de suas vozes. Ao tomarem a aula, insubordinando-se ao pré-estabelecido, para serem ouvidos formalmente, manifestando suas reivindicações, foi um ato de não aceitação a sua condição “subalterna” na hierarquia das instituições escolares. Esse posicionamento dos alunos me levou a refletir sobre a formação de professores que atuam no ensino técnico, sobre as práticas docentes ratificadas nas instituições, que alinhadas ao pensamento instrumental e mercadológico não dão espaço ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos para encontrarem o melhor caminho para sua formação.

O exercício da (des)coberta: formação antirracista de professores de línguas

O projeto de extensão que foi o contexto da experiência narrada nesta seção, desenvolvido entre 2018 e 2020, desenvolveu-se em parceria com quatro Instituições de Ensino Superior brasileiras e uma canadense. A história narrada neste artigo representa como a professora coordenadora do projeto vivenciou uma experiência em 2019:

Reservei o teatro para realizarmos o exercício da (des)coberta e fiz a divulgação. Os organizadores do evento me disseram que o espaço tinha capacidade para 300 pessoas.

- Quantas pessoas estão inscritas na oficina, professora?

- 30 - respondi.

- Ah, então tá tranquilo. O espaço será suficiente.

Porém, na hora de espalhar as cobertas, o espaço não foi suficiente. Todas as pessoas que participaram do exercício se posicionaram no palco. Os 300 lugares na plateia ficaram vazios.

Texto de campo - nota de campo da coordenadora do projeto, setembro de 2019.

A experiência vivida pela professora é uma oportunidade de iniciarmos reflexões acerca dos espaços que ocupamos nas paisagens educacionais onde vivemos, quais espaços são geralmente reservados a alunos e quais espaços são reservados para professores. A professora, coordenadora do projeto, achava importante que todas as pessoas que estavam inscritas na oficina, fossem elas estudantes ou palestrantes, ocupassem o palco. Essas pessoas

representavam os povos indígenas antes da chegada do colonizador europeu, conforme a descrição da oficina apresentada nos parágrafos que se seguem.

O Exercício da (Des)Coberta é uma simulação da história da colonização do Canadá e começa com cobertas espalhadas no chão, representando as terras. As pessoas participantes pisam sobre as cobertas, desempenhando os papéis de indígenas que viviam em terras canadenses antes da chegada do colonizador. Há uma pessoa que narra e uma pessoa representando o branco colonizador, que seguem um roteiro com falas, leis, fatos, gestos, ações, música e dança, distribuem cartões, bonecas e pergaminhos que vão guiando todos os participantes pela história até os dias de hoje, de forma impactante.

Vivenciar essa experiência é uma oportunidade para discussão e reflexão sobre formação antirracista de professores de línguas, identidade dos professores em formação e dos educadores de professores e também sobre os impactos da colonização nas vidas de docentes e discentes, direcionando ações futuras para que os afetados componham novos sentidos de suas experiências vividas.

Ao final do exercício, poucas pessoas permanecem nas cobertas, que foram dobradas em pequenas partes e cobrem apenas uma fração de sua área original. Pela perda das terras e das crianças, além das mortes por doenças representadas no exercício, este pode deflagrar emoções e memórias difíceis. A cada exercício, as pessoas facilitadoras pensam em que tipo de apoio é possível fornecer durante a oficina e que tipo de acompanhamento pode ser disponibilizado. A coordenadora do projeto pensava constantemente em como encerrar a sessão de uma forma que as pessoas saíssem de uma maneira menos traumática. Por isso, estudantes envolvidos no projeto sempre davam uma explicação completa no início, sobre o que estava prestes a acontecer e diziam aos participantes que poderiam sair ou recuar se não se sentissem preparados para participar das partes do exercício que ressoassem com sua própria experiência. Ao final, sempre formavam uma roda para expressão do que desejassem.

Por um contexto multilíngue, multicultural e de acolhimento além dos muros da universidade

Concebido por uma das pesquisadoras, no intuito de contribuir para a consolidação do processo de internacionalização universitária, o projeto de extensão sobre o qual as experiências são narradas nesta subseção visa propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade. Adolescentes de 11 a 14 anos, cursando as séries finais do

Ensino Fundamental, têm a oportunidade de familiarização com as línguas espanhola, francesa e inglesa e aspectos culturais de países em que essas línguas são faladas. Constitui-se uma proposta que vai de encontro às tendências monolíngues de algumas comunidades e sociedades, podendo se tornar uma iniciativa relevante a ser considerada para a educação visando a internacionalização.

Tudo organizado para a inscrição dos estudantes interessados a participar no projeto de extensão. Hoje é o dia de receber estudantes e mães/pais/responsáveis para que entendam os objetivos do projeto e assinem conjuntamente o termo de compromisso, declarando ciência das responsabilidades requeridas para a permanência e conclusão:

1. Comparecer às aulas nos dias, horários e locais determinados, sendo imprescindível a participação em no mínimo 75% das aulas.
2. Justificar as ausências, quando acontecerem, à coordenação do projeto.
3. Dedicar-se às atividades propostas.
4. Respeitar e tratar bem colegas, ministrantes e convidados do projeto, bem como professores e técnicos administrativos da instituição.
5. Zelar pelo patrimônio da universidade, utilizando apropriadamente equipamentos e espaço físico.

As mães/pais/responsáveis chegam para a inscrição dos adolescentes e as dúvidas são muitas:

- Mas aí meu filho pode escolher qual das três línguas vai aprender?, pergunta uma mãe.
- Não, a ideia é conhecer línguas e culturas diferentes. Durante as duas horas, são atribuídos 40 minutos para cada uma das línguas, explico.
- Então não tem aula só de inglês?, pergunta um pai.

Texto de campo - nota de campo da coordenadora do projeto, março de 2020.

Como lidar com as possíveis expectativas de que uma variante linguística ou que um aspecto cultural seja mais aceito que outros? Como fazer um desenho metodológico multilíngue, multicultural e de acolhimento? Enquanto idealizadora e coordenadora do projeto de extensão, estas questões me acompanharam desde o planejamento dos primeiros encontros em 2019.

Convidei estudantes internacionais de vários países como Costa do Marfim, Costa Rica, El Salvador, Espanha, Estados Unidos, Haiti, França e México que estavam fazendo mobilidade na universidade para falar sobre suas vidas, suas famílias e seus hábitos. A estudante da Costa do Marfim nos mostrou uma dança parecida com algumas danças brasileiras e o estudante do México trouxe um *sombrero*. Achei relevante também ter a participação de discentes e docentes que vivenciaram experiências em outros países: Canadá, Colômbia, França, México e Uruguai. A professora que viveu no Canadá trouxe vários panfletos de atrações para que os adolescentes pudessem ver e a aluna que morou na França fez um jogo de adivinhação.

Aproveitei que os encontros presenciais aconteciam em laboratórios de informática, com diversos recursos didáticos tecnológicos digitais, e propus a exploração de sites da internet para que conhecessem aspectos culturais de diferentes países. Em uma das aulas, assistimos um vídeo em que estudantes mostraram objetos que ilustravam suas origens étnicas e, na aula seguinte, tivemos um momento em que os adolescentes mostraram objetos ilustrando a origem dos brasileiros. Eles trouxeram um arco, um berimbau, dentre outros objetos, para uma atividade de apresentação oral.

Um desafio foi propor um desenho pedagógico que oferecesse multilinguismo e multiculturalismo e, ao mesmo tempo, não tornasse a proposta confusa. No planejamento, com ajuda dos professores voluntários, articulei os temas trabalhados nas três línguas para que os estudantes pudessem perceber a relação entre os conhecimentos sendo construídos. Alguns dos temas trabalhados foram família, moradia, esportes, música, jogos, meio ambiente, reciclagem, vestuário, literatura, culinária, valores e projetos futuros.

Mesmo com a proposta de 40 minutos para cada língua seguindo temas em comum, notei que os adolescentes não se limitavam à língua sendo abordada naquele período. Ao nos reunirmos para as reuniões de planejamento, os professores voluntários e eu, conversamos sobre a importância de acolher essa mudança de código linguístico, já que isso nos dizia muito sobre a abertura dos adolescentes às diferentes línguas e a vontade de explorar toda a diversidade que estavam experienciando.

Os fios que perpassam as experiências vivenciadas pelas três autoras

Nós estruturamos nosso *puzzle* de pesquisa em torno das experiências que vivenciamos nas paisagens educacionais (universidade/escola/casa) onde trabalhamos, visitamos e moramos e as formas como essas experiências foram compostas por narrativas culturais, sociais, históricas, linguísticas e institucionais. Além disso, ao estruturar nosso *puzzle* de pesquisa, estamos atentas às possibilidades que nós, professoras, junto com estudantes, temos de re-historiar nossas experiências acadêmicas de forma a permitir a criação de espaços mais democráticos, multilíngues, multiculturais e para além dos muros das escolas e das universidades. Embora nossos estudos sejam separados, nós nos engajamos na

pesquisa narrativa e, ao compor sentidos das experiências dentro do espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, podemos ver fios perpassando as experiências.

Tomando a narrativa como método e como fenômeno, além de termos um cuidado com a forma que escolhemos para expressar e divulgar os resultados - formas que valorizem a experiência vivida, a temática desta pesquisa foi sendo moldada e pudemos começar a entender a importância de criar espaços que nos permitam questionar as hierarquias das práticas nas paisagens do conhecimento dos professores de línguas, a importância de ter uma oportunidade de aprender quais são os receios, os medos e as angústias dos estudantes de cursos técnicos, das mães, dos pais e responsáveis pelos jovens no Brasil, dos alunos do curso de Letras, das/os docentes de línguas, de pesquisadores e da comunidade universitária como um todo.

O lugar como foco de tensões e possibilidades

Enquanto estávamos no campo de pesquisa, nos tornamos cada vez mais atentas ao papel que os lugares desempenham no desdobrar das experiências. Connelly e Clandinin (2006) sublinham a importância do lugar para pesquisadores narrativos e nos lembram que “todos eventos acontecem em algum lugar”¹¹ (p. 480). Esse lugar está intrinsecamente relacionado às pessoas e experiências, pois somos moldados pelo lugar ao passo que o ocupamos e o moldamos. É importante entender que focalizar o lugar dentre os termos-chave de espaço tridimensional não significa que a temporalidade e a sociabilidade estão sendo desconsideradas, já que as três dimensões são indissociáveis.

A negociação dos diferentes sentidos de ‘lugar’ aconteceu no trabalho colaborativo da construção da ata, quando a professora trouxe para a frente da sala de aula (foco) uma inquietação que circulava entre as carteiras dos estudantes e, posteriormente, criou um espaço on-line de compartilhamento do texto. A professora mobilizou esse processo de mudança de espaços, não aceitando que fosse destinado a seus alunos um lugar ‘subalterno’, naturalizado na hierarquia das instituições escolares; ela exigiu que as vozes fossem ouvidas. Os alunos, por seu turno, não queriam que o documento fosse coisa de ‘corredor’ - um lugar de passagem, que leva a diferentes caminhos, mas que não é um lugar onde se habita, onde as ‘falas’ podem se perder no ar. Ao instituir um lugar para a escrita, para o registro, para a discussão e para a reescrita do texto, esse espaço fez com que as vozes dos alunos ganhassem

¹¹ *All events take place some place.*

forma, corpo, gênero para que ressoassem nas instâncias "superiores", para que se tornasse documento.

Ao se mover da plateia para o palco, o grupo do exercício da (des)coberta vivenciou diretamente a mudança de perspectiva e a quebra de hierarquia. Ao invés de ocuparem um lugar passivo, sentados em 30 das 300 cadeiras disponíveis na plateia, eles enfrentaram o espaço insuficiente do palco, lugar ativo e de protagonismo, das luzes da ribalta. Ao idealizar que os alunos saíssem do lugar reservado para eles (a plateia) e se posicionassem no lugar reservado para os professores (o palco) para o exercício da (des)coberta, a professora não previu que esse espaço não fosse o suficiente. Afinal, não deveria ser garantido um lugar de protagonismo? Talvez os participantes sentiram, mesmo antes de o exercício da (des)coberta começar, como é ter seu lugar não garantido, assim como os povos indígenas se sentiram. Ao praticarem o processo de perder progressivamente o seu lugar, na ação de dobrar a coberta e de se retirar do palco, provavelmente a relacionaram ao não acesso ao lugar de direito, comum no processo de colonização e na paisagem educacional.

O movimento de dentro para fora dos muros da universidade no projeto de extensão multilíngue, multicultural e de acolhimento mostra-se plural na percepção da coordenadora. O prestígio de ocupar o espaço da universidade passa a não restringir um público geralmente formado por adultos, mas agora também é o espaço de adolescentes. Alguns desses adolescentes vêm de escolas públicas que provavelmente não têm as facilidades tecnológicas digitais propiciadas pelo laboratório de informática, lugar onde são estimulados a interagir entre si e com o mundo, a partir dos visitantes e das pesquisas em sites da internet. O lugar de fala de prestígio também é uma das tensões vividas pela coordenadora no planejamento das ações, desde as menções ao inglês como sendo mais importante na fala de mães/pais/responsáveis às possíveis expectativas, de senso comum e presente em materiais didáticos amplamente disponibilizados, o que demanda intervenções ao longo da execução do projeto. Os lugares diferentes são mobilizados com a participação de estudantes internacionais vindos de países colonizados, como a estudante da Costa do Marfim e o estudante da Costa Rica.

As narrativas se entrecruzam pelo fio narrativo do lugar e nos fazem atentar para como nossas práticas docentes adotam uma postura decolonial. Em que medida mobilizamos os participantes de nossas aulas e de nossos projetos de um lugar periférico e marginalizado? Em que medida a geo-política (MIGNOLO, 2008) da paisagem educacional foi impactada em cada lugar das experiências? Acreditamos na relevância das iniciativas de ouvir as vozes de

estudantes do curso técnico, de indígenas - a partir de relatos históricos - e de estudantes internacionais de países colonizados, vozes que tendem a ser silenciadas por identidades consideradas como superiores. A postura docente de explorar os lugares possíveis no intuito de subverter a naturalização dos lugares comuns, alguns reservados para os que têm mais prestígio e outros para os que têm menos prestígio, mostra-se um aspecto a ser valorizado na formação docente. Essa mobilização de lugares nos ensinou um fazer docente de descobertas sobre nós mesmas e sobre os contextos que habitamos, que modificamos e que nos modificam.

Dewey (1979, p. 43) escreveu que “as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados”. O protagonismo que as iniciativas propiciaram aos participantes das três iniciativas de ensino e de extensão é outro aspecto a ser considerado na formação de professores, para uma prática docente crítica, decolonial e multilíngue. Com os estudantes do ensino técnico foi compartilhada a posição da professora, com os participantes do exercício da (des)coberta foi compartilhado o palco e com os adolescentes do projeto de extensão foi compartilhado o campus universitário. Nesses lugares, o papel de todos foi de participação e de centralidade do ser e do fazer, ampliando a oportunidade de entenderem seus desejos e suas ideias ao se moverem da margem para o centro da paisagem educacional.

Medos, dúvidas e incertezas nas paisagens do conhecimento de professores de línguas

"confesso que tive um pouco de receio de como os alunos se manifestariam, se haveria exaltação, desrespeito"

Texto de campo - diário reflexivo outubro de 2018

Embora a professora estivesse com receio de como os alunos se manifestariam, a assembleia aconteceu de forma organizada. Todos tiveram chance de falar e de ouvir e foi um momento único. Alguns alunos, cuja voz a professora nunca havia escutado, se posicionaram muito sabiamente. Outros, muito “tagarelas”, escutaram com atenção os colegas. Cada um, de forma muito individual, mas pensando coletivamente, opinou, reivindicando melhorias para o curso, pensando em um currículo e em metodologias de ensino e aprendizagem que atendessem às necessidades dos alunos. A ata foi escrita com a ajuda do áudio e os temas

discutidos foram sintetizados de forma que o documento não ficasse repetitivo e exaustivo. Todos tiveram oportunidade de revisar o texto, o que foi extremamente produtivo no conhecimento da língua e do gênero discursivo em análise.

Ao discutirmos sobre medo, ansiedade e incerteza, caminhamos rumo a um entendimento de que todas sentimos medo. Entretanto, nós três nos perguntamos o que nos faz seguir em frente, ter coragem e enfrentar os desafios, apesar do medo. Começamos a compreender mais profundamente o medo e a incerteza que sentimos quando fizemos um movimento retrospectivo em busca de alguns caminhos. Algumas pessoas, pesquisadoras, professoras, amigas ou parentes foram fundamentais para nos encorajar a seguir adiante. O fato de nós três trabalharmos juntas nesta pesquisa é um desses pontos de intersecção. Nós nos engajamos, nos ajudamos e nos fortalecemos. Há também formas de buscar apoio nas pesquisas, como na fala da anciã indígena Isabelle Kootenay, apresentada por Clandinin et al. (2018, p. 62):

Há uma roda da medicina na escola que eu fiz quando era vice-diretora. Havia muito racismo com as crianças. Eu não tenho medo de nada. Falo com as crianças que não é assim que vivemos juntos, por sermos preconceituosos. Não achamos que somos melhores por causa do nosso nome ou família¹².

Assim como a Anciã Isabelle, outras pessoas vivem histórias de esperança e coragem, embora tenham vivido situações de opressão, violência ou desespero. Quando pensamos em nossas vidas e imaginamos quais os elementos que nos fazem superar o medo, concordamos que uma parte da coragem vem do entendimento de que nada está dado, portanto tudo está sendo construído. O conceito de histórias que nos constituem e o critério da continuidade da experiência deweyana, que coloca a compreensão de quem estamos nos tornando conectada a quem somos, junto com a natureza da pesquisa narrativa como de incerteza nos ajuda a elaborar sobre aquilo que nos move adiante.

Nos contextos dos projetos aqui apresentados, onde nos relacionamos com pessoas que vivem ou trabalham em contextos bilíngues ou multilíngues, criar espaços de discussão sobre medos, angústias e ansiedades pode impactar de forma favorável as pessoas envolvidas. Sua relevância social e acadêmica pode ser medida pelos impactos nas esferas pessoal, prática, social e acadêmica. Compreender como ocorreu a colonização, o genocídio cultural e a posse da terra no Canadá e no Brasil e quais são as implicações desses acontecimentos para

¹² *There is a medicine wheel in the school that I made when I was a vice principal. There was too much racism with the kids. I don't fear anything. I talk to the kids that this is not the way we live together, by being prejudiced. We don't think we are better because of our name or family.*

a educação e para a vida das pessoas nesses países, por exemplo, além de aprender com autoras e autores, escritoras negras (GONZALEZ, 1983; EVARISTO, 2016), escritores indígenas (POTIGUARA, 2019; MUNDURUKU, 2001) professores, pensadores indígenas (WERÁ, 2018, 2019; KRENAK, 2019), ao entender as origens dos povos, as formas de reconciliação entre eles e as relações de poder que permeiam as sociedades, podemos iniciar transformações, considerando nossa própria responsabilidade e posicionamento no mundo, caminhando em direção a ações futuras para diminuir as injustiças, ou seja, combater a herança de desigualdades e injustiças herdadas do passado que têm sido continuamente reproduzidas no presente.

Além disso, há um estreitamento dos laços entre nós e as instituições participantes dos projetos, trocas de experiências inter e transdisciplinares com alunos e professores da educação básica e das comunidades quilombolas e a criação dessa rede de pessoas interessadas em compreender as experiências em contextos bilíngues e multilíngues e encaminhamentos futuros.

Considerações finais

No início desta jornada de compreender narrativamente as hierarquias que permeiam as pesquisas e as práticas de ensino e aprendizagem de línguas na área da Linguística Aplicada, tendo como foco nossas próprias experiências em projetos de ensino e de extensão, nós co-compusemos narrativas de práticas decoloniais de ensino de línguas. Fundamentadas em uma ontologia da experiência deweyana e com cuidado à ética relacional da pesquisa narrativa, compusemos sentidos para as experiências vividas e construímos histórias em torno dos temas do lugar, do medo, da incerteza, da coragem e da esperança, que foram fios perpassando as histórias elencadas para serem discutidas neste artigo.

Professores e formadores de professores que atuam em contextos bilíngues ou multilíngues podem aprender, com as narrativas aqui desdobradas e até certo ponto desempacotadas (considerando o limite de páginas de um artigo científico), sobre como os lugares topológicos onde vivemos e a disposição das pessoas nesses espaços podem impactar a forma como as hierarquias são mantidas ou chacoalhadas e, ainda que timidamente, transformadas.

Interconectadas com as questões de lugar, compusemos sentido, também, das experiências das professoras lidando com o medo, a insegurança e a incerteza. Concluimos que essas emoções afloram mais fortemente quando criamos alguma expectativa de que haveria um certo, normal, ideal, verdadeiro e passível de ser atingido e quando nos consideramos incapazes e ansiosas em comparação ao outro. Porém, ao prestarmos atenção aos fios que entrecruzaram nossas experiências, aprendemos que ao pensarmos no coletivo, no trabalho colaborativo, na inversão ou exclusão de hierarquias, nós sacudimos as bases nas quais a Linguística Aplicada se fundou e, questionando modelos até então considerados ideais, transformamos nossa forma de nos posicionarmos no mundo e a relação com as pessoas que estão à nossa volta.

Fazendo um movimento prospectivo, projetamos infinitas possibilidades para as práticas decoloniais em contextos bilíngues ou multilíngues, imbuídas da certeza da incerteza e da coragem para romper com ideais que oprimem e excluem qualquer pessoa que não se adeque a um mundo dominado pelas grandes corporações e pelos interesses de um espectro nomeado economia. Quando começarmos a nos unir como comunidade e a valorizar e validar experiências humanizadoras, iremos continuamente desconstruir verdades e caminhar rumo a uma co-construção de experiências emancipadoras.

Referências Bibliográficas

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

CAINE, V.; ESTEFAN, A.; CLANDININ, D. J. A return to methodological commitment reflection on narrative inquiry. *Journal of Educational Research*, v. 57, n. 6, p. 574-586, 2013.

CLANDININ, D. J. 2013. *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge, 2013. 232 p.

CLANDININ, J. D. et al. *The Relational Ethics of Narrative Inquiry*. Routledge, 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 211 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. Jean. Narrative Inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. 2006. p. 375-385.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. New York: Routledge, 2020, 334 p.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. The later works, 1925-1953: Vol. 10. *Art as experience* (J. A. Boydston, Ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1981.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de outro mundo – O programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, n.4, p. 50-161, 2003.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Pallas Editora, 2016.

FREEMAN, M. Autobiographical understanding and narrative inquiry. In: CLANDININ, J. D. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007. p. 120-145.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. In: SILVA, L. A. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. ANPOCS. Brasília, 1983.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Editora Companhia das Letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Revista Tabula Rasa*, v.2, n.9, p. 61-72, 2008.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, p.287-324, 2008.

MUNDURUKU, D. Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. *Studio Nobel*, 2001.

POTIGUARA, E. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2019.

WERÁ, K. (Org.). *Biraci Yawanawá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2018.

WERÁ, K. (Org.). *Sônia Guajajara*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda., 2019.

A narrative inquiry into the experiences of female language teachers seeking to live multilingual decolonizing stories

Abstract: This is an autobiographically oriented article in which the authors aim to explore teaching practices, from a decolonial perspective, from teaching and community outreach proposals in the realm of Applied Linguistics. They socialize their understanding of decolonial teaching practices that consider the importance of listening to different voices and not marginalizing geographic and speech places that are not given status in the contemporary context of globalization and top-down power relations. The proposals presented for the analysis come from three experiences lived by the researchers, which illustrate teaching practices that break with the valorisation of authoritarian and normalized decisions in the educational space. The place as the focus of tensions and possibilities and the fears, doubts and uncertainties in the landscapes of teachers' knowledge are the threads that permeate the lived experiences which are discussed. The authors note that their experiences distance themselves from a systemic and structural language teaching approach and open ways to think which practices are necessary for the valorisation of the place and which parameters must be considered in the operationalization of a curriculum that honours the decolonial teaching, aligned with an anti-racist and anti-oppressive language teacher education .

Keywords: Decolonization of language teaching; Teaching practice; Narrative Inquiry.

O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade.

*Patrícia Christina dos Reis*¹
*Miriam Lúcia dos Santos Jorge*²

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas ao ensino de línguas no Brasil, levando em consideração estudos sobre o pensamento decolonial e os estudos críticos, inspirados por Freire (1997, 2002), aqui considerado fundamental por sua abordagem humana e emancipatória. Inicialmente apresentamos três teóricos dos estudos decoloniais: Mignolo (2018), Quijano (2005) e Sousa Santos (2007). Discutimos como suas ideias nos fazem repensar o trabalho do professor de línguas, ressignificando suas práticas e propondo uma educação menos eurocêntrica, mais próxima das realidades locais. Enfatizamos a importância da desconstrução de mitos socialmente construídos sobre língua, com base em Makoni e Pennycook (2007) e, por fim, explicamos como Paulo Freire contribui para essa linha de pensamento, reforçando o discurso dos teóricos decoloniais. Concluímos o artigo, fazendo uma breve síntese do que foi discutido e propondo uma formação de professores que não se limite ao ensino das línguas em si, mas que se abra para uma discussão maior sobre o que é ser professor de línguas na atualidade.

Palavras-chave: ensino de línguas, pensamento decolonial, estudos críticos.

Introdução

Entendemos como práticas decoloniais aquelas que derivam do ato de “decolonizar” e que se baseiam numa perspectiva crítica emancipatória. Essas práticas contribuem para um novo entendimento de língua que se difere daquele criado na Modernidade, quando se acreditou que ela só se legitimaria, se fosse pura. Como referências para essa linha de pensamento, apontamos três nomes: Mignolo (2018), Quijano (2005) e Sousa Santos (2007).

¹ Professora Assistente da UEA. Doutoranda em Estudos Linguísticos na UFMG. Bolsista do PROPG –CAPES/FAPEAM. reispatricia2003@yahoo.com.

² Professora Associada da UFMG. Doutora em Linguística Aplicada. mlsj54@hotmail.com

Pensando nos avanços e desafios da formação dos professores de línguas no Brasil, consideramos importante observar a mensagem que os pensadores aqui citados nos trazem. Muito do comportamento dos professores e da forma como veem a profissão certamente é resultado de um sistema colonial que permanece entre nós desde a Modernidade, que define o que é conhecimento e que hierarquiza saberes. A decolonização do conhecimento surge como uma forma de voltar a educação para o aluno brasileiro, especialmente o aluno de regiões que se distanciam do norte global, aqui entendido como um grupo privilegiado e excludente em oposição ao sul, formado pelos grupos minoritarizados.

Em busca de um sistema mais igualitário é que se faz importante a formação do professor para uma educação crítica. Freire (1997, 2002), para quem a educação é uma forma de interferir no mundo, aparece nesse contexto como uma das principais fontes para se pensar a educação fora do centro, nos fazendo voltar os olhos para regiões periféricas, muitas vezes apagadas, esquecidas.

O pensamento decolonial

O que Quijano (2005) propõe para decolonizar os saberes é uma reconstituição epistêmica, uma vez que somos dominados por uma epistemologia colonial que se desdobra em várias áreas das nossas vidas. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Mignolo (2018) enfatiza que precisamos questionar os fundamentos da epistemologia ocidental se quisermos propor a decolonização do conhecimento. O que ele sugere é que sigamos Quijano em sua proposta de “nos desprendermos da matriz colonial do poder”, que provoquemos rupturas epistêmicas e que remodelemos o saber e o ser, negando o racismo, o sexismo, as estruturas políticas e econômicas imperialistas, o conhecimento e o entendimento controlados por um imaginário local que se pretende universal, a vida em todos os aspectos: da vida humana à vida do planeta, que estejam sendo controladas por modelos masculinos e patriarcais (Mignolo, 2018, p. 126).

Segundo Mignolo (2018), a decolonialidade é a resposta de pessoas que não querem ser oprimidas, exploradas e espoliadas por uma matriz de poder fundada na Modernidade, que privilegia determinadas línguas, culturas e povos. O autor enfatiza que os rótulos que as pessoas hoje recebem, em relação à cor ou à orientação sexual, por exemplo, e as classificações daquilo que é ou não é conhecimento válido são heranças da modernidade que chegaram até nós através de diferentes formas de enunciação como discursos científicos e midiáticos, educação e pedagogia, do jardim de infância até a universidade. O confronto travado entre conhecimento local e o conhecimento que os especialistas consideram válido (aquele produzido na academia) é também discutido por Rajagopalan (2005), assim como Canagarajah (2005) que propõe uma reconstrução das práticas e conhecimentos locais.

Igualmente, o trabalho de Sousa Santos (2007) confirma o impacto da Modernidade na forma de pensar da sociedade de hoje. Para ele, uma linha abissal que divide o pensamento moderno ocidental causa exclusões nas relações políticas e culturais do mundo contemporâneo:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 71).

Ele analisa as implicações dessa divisão para a ciência e propõe uma reflexão sobre a diferença entre a ciência como pensamento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes. Sousa Santos nos leva a entender que a construção epistemológica de uma ecologia de saberes é uma tarefa bastante difícil e precisa ser feita de forma coletiva. É preciso que nos integremos por meio de um “pensamento pós-abissal”, que tenha por premissa “a idéia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”

(SOUSA SANTOS, 2007, p. 85). Para ele é preciso haver um descentramento dos pólos de conhecimento, de forma que universidades ou centros de pesquisa não sejam considerados os lugares exclusivos dos saberes.

A língua como construção social

Segundo Makoni e Pennycook (2007), a língua é uma invenção social, cultural e política. As formas como as línguas são hierarquizadas no mundo, dentro de um país ou até mesmo dentro de uma comunidade podem ser problemáticas e injustas. Quando línguas são introduzidas em certas comunidades, elas criam ou acentuam diferenças sociais. São muitas vezes ensinadas em instituições fechadas, direcionadas a um determinado público, deixando parte significativa da comunidade de fora.

Ainda hoje no Brasil existem comunidades que são excluídas por causa de línguas dominantes que impõe as regras. As línguas indígenas brasileiras têm sido gradualmente ameaçadas pela presença de línguas colonizadoras, como o português e o inglês. Na verdade, o efeito da língua inglesa no Brasil é percebido por todos os cantos, assim como é a exclusão que ela provoca. Grande parte da população brasileira não tem acesso ao idioma através de instituições formais, porém estabelecem contato com a língua através de experiências particulares, em espaços informais, que também merecem ser considerados quando se pensa em aquisição de língua inglesa no Brasil.

A partir do momento em que consideramos a língua como uma ferramenta ideológica, que separa grupos, precisamos considerar também a maneira como seu estudo tem sido proposto nas escolas do nosso país. Ainda existem forças hegemônicas que controlam o sistema escolar, o planejamento de currículos e a atuação dos professores. Certamente observamos uma valorização de certos grupos sociais nos livros didáticos ou a criação de situações de uso da língua inimagináveis para determinadas classes da sociedade brasileira. É preciso voltar o olhar para as realidades regionais, para os conhecimentos que podem ser

produzidos com base nas experiências locais, sem privilegiar determinados segmentos, determinadas línguas, sem nenhuma forma de imperialismo linguístico.

Kumaravadivelu (2012) vê a necessidade de uma ruptura epistêmica que acabe com a dependência que professores de inglês têm em relação aos sistemas de ensino baseados no modelo ocidental. Para ele, existem nós terminológicos que fazem com que o professor trate de forma superficial desafios que precisam ser confrontados de forma mais radical. Romper epistemicamente com sistemas de conhecimento que ainda carregam legados do colonialismo seria a solução.

As promessas que o inglês geralmente traz consigo são de ascensão social e econômica, para todos que aprendem a língua. Visão que não passa de um mito, se seguirmos a linha de pensamento de Pennycook (2007) para quem a existência de uma língua voltada para um público de posição social privilegiada serve para criar mais barreiras que oportunidades.

Antes de prosseguir com sua tese de que o inglês é um mito, Pennycook nos leva a questionar o papel dos livros de inglês, dos usuários do idioma e dos departamentos de língua inglesa. O que, então, estão fazendo? Será que não estão sendo excludentes, deixando de fora alguns países, algumas culturas ou algumas formas de conhecimento?

Partindo para uma reflexão sobre o argumento de Pennycook e o seu impacto na forma como ensinamos inglês, nos perguntamos: será que essa obsessão, que temos nós professores, para que os alunos dominem o inglês padrão não seria desnecessária? Não seria esta uma luta um tanto quanto frustrante, já que são muitos os fatores que impossibilitam a sua execução? O ensino de inglês pode oferecer mais a esses alunos do que uma busca pelo domínio do inglês padrão? O que está sendo valorizado no ensino de inglês nas escolas públicas do nosso país? Se seu objetivo é a comunicação, não seria possível chegar a ela sem ter que sistematizar o seu ensino ou fazer da língua um ideal longe de ser alcançado? O que podemos fazer nesse sentido? Como nossos livros didáticos podem ajudar? Conseguiremos construir uma escola mais humanizada e menos tecnicista? Nesse sentido, é de fato importante seguir as orientações de Pennycook e começar a desmistificar o papel do inglês e sua função na educação.

A formação de professores e de agentes críticos

Ensinar línguas nos dias de hoje é uma tarefa que vai além da questão linguística. É um trabalho que envolve tanto o professor quanto seus alunos em questões sociais, culturais e econômicas. Concordamos com a explicação de Edmundo e Mulik (2017) ao apontar a relação entre agência e criticidade. Segundo eles, o “conceito de agência é caro à formação de professores e está bastante vinculado ao desenvolvimento crítico, pois esse último recai na possibilidade de preparar indivíduos para mudanças de atitude” (p. 24710).

No ato de ensinar, o professor consciente das questões que precisam ser discutidas e problematizadas em sala de aula, leva seus alunos a uma reflexão crítica e eventualmente forma agentes que poderão atuar em suas comunidades. Essa tendência é marca da globalização e, segundo Monte Mór (2014, p. 242):

Novas habilidades integram o ideário da globalização e cresce a preocupação com uma formação que leve ao engajamento social, à agência, à participação crítica para a vivência e convivência condizente às sociedades com as características nelas percebidas nos últimos tempos, conforme ressaltam os estudiosos da área de educação, como é o caso de Lankshear e Knobel (2003, 2011), Cope e Kalantzis (2000) Kalantzis e Cope (2008), e outros pesquisadores dos novos letramentos e multiletramentos.

Programas de professores precisam estar voltados para esse fim e muitos têm sido reestruturados nos últimos anos. Zeichner (2016, p. 151) faz uma crítica aos programas de formação de professores nos Estados Unidos, mostrando que eles falham por não se preocupar com elementos básicos da justiça social, como um cenário educacional diverso, que reivindique direitos iguais na sociedade. Segundo ele, muitos programas focam somente nos aspectos técnicos do ensino, no aumento das notas dos estudantes e não incentivam o professor a exercitar seu poder de julgamento na sala de aula, nem adaptar suas aulas às necessidades de seus alunos.

Essa é uma característica da educação neoliberal que vem sendo adotada por muitas instituições em todo o mundo. Estratégias como a publicação de notas altas dos alunos nos sites das escolas são comuns para atrair pais e aumentar a procura pela escola (SAVAGE,

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

2017). Por outro lado, Hara e Sherbine (2018) acreditam que a visão do professor pode, em certas circunstâncias, servir de ímpeto para a resistência a pressões neoliberais. Essa visão precisa ser trabalhada desde a formação docente em programas que levem o professor em formação a compreender o papel que pode desempenhar como agente de resistência, não reproduzidor de discursos hegemônicos.

A crítica de Zeichner aqui apresentada, quando aplicada aos programas de formação de professores nas universidades, vem valorizar uma carreira docente que não seja tecnicista, mas sim humana e aberta a diferenças e diversidades. Em outro artigo, o autor discute o papel para o qual diversos programas têm preparado professores, questionando quem deve prepará-los, quando e onde essa preparação deve acontecer e qual deve ser o conteúdo desse programa de preparação (ZEICHNER, 2014). Na primeira parte do artigo ele apresenta um panorama da educação de professores nos Estados Unidos. Ele fala das diversas formas de ingresso à carreira docente que já existiram no país, incluindo diferentes escolas de formação, até chegar a vez das universidades, nos anos 90. Depois apresenta as lacunas na escolarização e críticas à educação de professores na universidade, apontando um acesso desigual que acontece em todos os níveis de escolaridade.

Zeichner (2014) também chama atenção para aqueles alunos que se veem obrigados a aprender fora do contexto e interagir com o conhecimento de formas artificiais. Discute ainda o fato de professores de determinadas comunidades receberem formação diferente dos demais (p. 563). Nesse aspecto, a preocupação do autor se compara à nossa. É importante que as políticas públicas no Brasil sejam fortalecidas a fim de garantir a todos os professores, do Oiapoque ao Chuí, formação inicial e continuada com a mesma qualidade.

Uma das preocupações da Linguística Aplicada tem sido dar visibilidade a grupos de professores minoritarizados, como afirmam Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 738):

Uma agenda de pesquisa em LA que assuma a continuidade na transformação, que hoje caracteriza as vertentes linguístico-enunciativo-discursivas numa perspectiva etnográfica e interpretativista, abre espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes de pesquisa na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos, mesmo quando eles pertencem a grupos historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade, i.e. grupos social e economicamente

vulneráveis — mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas — com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação.

São esses grupos, que por sua vez formarão novos sujeitos, influenciados por suas experiências e histórias de vida. Nesse trabalho de formação de agentes críticos o professor conta com um poderoso aliado: o livro didático. Dele poderão surgir ideias que representarão o ponto de partida para discussões e engajamento dos estudantes.

A discussão sobre o livro didático nos aponta para um documento importante a ser considerado pelo professor: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos escolares e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 5). O documento vem destacar a importância do ensino de inglês para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa.

Existe hoje um agravante que fragiliza ainda mais as licenciaturas em inglês: a alta oferta de cursos de idiomas no mercado. Há uma constante comparação entre técnicas de ensino e tempo de aquisição do inglês na universidade e relação aos cursos de idiomas. No entanto, é necessário enfatizar que as licenciaturas formam mais que conhecedores do idioma, formam professores, possuidores de uma reflexividade crítica sobre suas práticas docentes e sobre seu papel na educação.

Nóvoa (1992) propõe uma reflexão centrada na atuação profissional dos professores, destaca o papel da Universidade no processo de formação docente e enfatiza a importância de uma educação contínua que leve o professor a uma reflexão crítica sobre sua atuação. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Um exemplo de educadora engajada na reflexividade crítica é Hooks (1997). Foi com base nos ensinamentos de Paulo Freire e na sua experiência como aluna de escolas para

negros no sul dos Estados Unidos, que ela começou a traçar suas próprias metas pedagógicas, pensando sempre na educação como uma forma de libertação.

O que também merece ser destacado no discurso da autora é o seu desejo de ir sempre ao encontro das necessidades dos seus alunos. Esse esforço é o segredo para uma prática de ensino justa e igualitária. É pensar no motivo que traz cada aluno para a sala de aula e no importante papel que o professor ali realiza: o de promover momentos de aprendizagem que não sejam simplesmente baseados em normas e padrões, que sejam momentos de transgressão, baseados nas demandas específicas dos alunos e nas novas formas de se compreender a educação.

Contribuições freirianas

Freire (1997), em *Pedagogia da Esperança*, fala da época em que viveu em exílio, no Chile, e como essa experiência moldou o seu modo de ver o mundo, seu pensamento e sua escrita. Nessa época, escrevia o livro *Pedagogia do Oprimido*, e a oportunidade de ter vivido a atmosfera histórica da época o ajudou a encontrar respostas para dúvidas que tinha antes de ser exilado. O que também influenciou a escrita do seu livro foi o seu convívio com camponeses, pescadores e trabalhadores urbanos, cujos modos de falar ele admirava e respeitava. Freire (1997) nos relata como seu pensamento pedagógico foi se constituindo até chegar ao momento da escrita de *Pedagogia da Esperança*, em que discute a esperança com que escreveu a *Pedagogia do Oprimido*.

Para o autor, escrever seu livro foi uma tarefa política. E essa politicidade, a impossibilidade de ser neutro, é que demanda do educador sua eticidade. Freire (1997) apresenta o ato de ensinar como algo que vai além de uma exposição de conteúdos, é um ensinar que envolve um posicionamento, um respeito mútuo. É um ato criador, crítico e não mecânico.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) apresenta uma série de proposições que podemos associar ao trabalho do professor de línguas. Aqui destacamos cinco delas. A

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

primeira nos lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Freire fala da importância de trabalharmos na sala de aula os saberes socialmente construídos na prática comunitária e sua relação com os conteúdos ensinados na escola. Sua proposta é “estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

A segunda proposição vem ressaltar que ensinar exige estética e ética. Segundo Freire (2002) podemos ser tentados a escolher os desvios fáceis e não enfrentar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Atuar com ética é seguir o caminho verdadeiro, mesmo que ele represente dores e sofrimento. É pensar no bem do aluno e da escola e não somente em si mesmo.

Para o professor, muitas vezes, pode ser mais fácil e viável, por exemplo, não fazer ajustes no material didático, mesmo que este não venha ao encontro das necessidades de determinado grupo. Ao contrário, o trabalho do professor que dedica parte do seu tempo nessa adaptação pode ser entendido como uma atitude ética. Ao contrário do que muitos pensam, ética não está somente relacionada a princípios e regras, mas à atenção que damos ao outro, ato que se materializa nas escolhas que fazemos: escolha de material, da forma de avaliação e de atividades que fortaleçam a relação com o próximo.

A terceira proposição nos lembra que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O professor em formação (inicial e contínua) precisa estar sempre refletindo sobre sua atuação. Freire argumenta que é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Uma forma encontrada pela universidade para incentivar o professor da educação básica a refletir sobre sua prática são os cursos de educação continuada, muitas vezes organizados para promover a reflexão crítica sobre a docência.

A quarta proposição ressalta que ensinar exige comprometimento, que se reflete na forma como lidamos com o conhecimento e com nossos alunos. Se nos comprometemos a ser professor, precisamos estar numa constante busca de conhecimento. Se nos comprometemos com nossos alunos, precisamos ter com eles um relacionamento verdadeiro, justo e solidário. Nossa presença é política e deve ser firmemente marcada.

A quinta proposição de Freire que aqui destacamos nos lembra que ensinar exige saber escutar. Freire aponta uma condição para o ato de saber escutar: “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*” (FREIRE, 2002, p.43). Essa fala vem estabelecer um lugar para o professor que não é superior ao seu aluno. A escuta verdadeira ocorre lado a lado.

Ao valorizar a escuta, Freire nos remete às duas últimas proposições do seu livro: “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e “Ensinar exige querer bem aos educandos”. Querer bem e estar aberto ao diálogo, com atenção, são atitudes de um professor que sai da sua posição de “quem sabe” para a posição de “quem quer aprender”.

Menezes de Souza e Monte Mór (2018) refletem sobre uma pergunta, a um deles direcionada em um congresso no exterior, que vem somar às questões que neste artigo levantamos: por que nós da terra de Paulo Freire ainda defendemos uma educação crítica? Já não implementamos todas as teorias e reflexões freirianas em nossos programas educacionais? A resposta pode ser resumida com poucas palavras: no mundo ainda há necessidade de justiça e mudança. O que os autores sugerem é que Freire seja atualizado, que entre em diálogo com novas perspectivas, como a decolonial que aqui apresentamos.

Considerações Finais

Neste artigo procuramos apresentar questões que vêm sendo discutidas no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente entre os linguistas críticos e decoloniais. Iniciamos com uma explicação sobre o que é uma prática decolonial e que teóricos a representam. Citamos Mignolo (2018), Quijano (2005) e Sousa Santos (2007) como exemplos de teóricos que enfatizam a importância de nos distanciarmos cada vez mais das regras eurocêntricas.

Em seguida, citamos estudiosos que se preocupam em desconstruir crenças, como a de uma língua pura, e que defendem modos de pensar menos preconceituosos, respeitando a diversidade e pluralidade linguística dos povos. Sugerimos Makoni e Pennycook (2007) como

referências para o estudo da língua como um construto social e para entendermos os mitos que a envolvem.

Ressaltamos a importância de uma conscientização dos professores em relação a essas novas perspectivas, propondo uma formação que seja reflexiva, que não seja tecnicista e que considere os alunos das diversas localidades e suas necessidades. Na reflexão sobre o processo de formação crítica desses professores, citamos a proposta de Zeichner (2006) que vem defender uma prática educativa aberta a diferenças, que forme agentes de resistência e não reproduza discursos hegemônicos.

Logo após, identificamos na agenda da Linguística Aplicada espaços para grupos minoritarizados de professores, que precisam ser ouvidos, assim como apontamos a necessidade de discussões em torno do livro didático e da BNCC. Defendemos as Licenciaturas, duramente criticadas na atualidade, e citamos Nóvoa (1992) para mostrar que podem ser elas espaços de reflexão crítica e configuração profissional.

Concluimos o artigo com proposições de Paulo Freire uma vez que elas encorajam mudanças necessárias no cenário educacional em que estamos. Se o ensino de línguas encontra no discurso decolonial fundamentos para uma prática mais justa e adequada à nossa realidade, temos que admitir que a pedagogia crítica, fundamentada nos pensamentos de Freire, será um alicerce firme para essa nova construção. Ela nos ensina a ler o mundo para transformá-lo. Pensar criticamente sobre as práticas que temos exercido enquanto professores e sobre a relação que temos mantido com os nossos alunos é uma forma de nos prepararmos para as decisões que precisam ser tomadas.

Decolonizar o ensino de línguas no Brasil implica várias mudanças, desde as que se referem a políticas públicas até as comportamentais. O que cabe a nós, enquanto pesquisadores e professores dos Estudos Linguísticos é propor reflexões e discussões sobre o tipo de educação linguística que queremos e precisamos. Esperamos que este artigo seja uma contribuição relevante para esse grupo de estudos e que tenhamos deixado claro a mensagem que pretendíamos transmitir, a da possibilidade de uma decolonização do ensino de línguas, guiada por um pensamento humano e emancipatório. Que continuemos trabalhando por um ensino que seja aberto a diferenças, que ofereça formas de intervenção no mundo e por uma

formação de professores que não se restrinja a ensinar conteúdos e técnicas para aplicá-los, mas que seja uma constante busca por formas libertadoras de lidar com o conhecimento.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New York: Routledge, 2005.

EDMUNDO, E. G. S.; MULIKI, K. B. Agência docente e criticidade na formação inicial de professores de línguas. In: *Anais do XIII EDUCERE*. Curitiba 2017. p. 24703-24717.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

HARA, M.; SHERBINE, K. Be[com]ing a teacher in neoliberal times: The possibilities of visioning for resistance in teacher education. *Policy Futures in Education*. Vol 16. p. 669-690. Sage, 2018. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com> > Acesso em 27 de abril de 2020.

HOOKS, B. *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade. *Calidoscópico*. v. 17, n. 4, p.724-742, dezembro 2019.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G., McKAY, S. (Eds). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

MAKONI, S., PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. USA: Multilingual Matters, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterword – Still Critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-152.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S., PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. USA: Multilingual Matters, 2007. P. 90-115

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005, p. 117-142.

RAJAGOPALAN, K. The Language Issue in Brazil: When Local Knowledge Clashes With Expert Knowledge. In: CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New York: Routledge, 2005. p. 99-121.

SAVAGE, G. Neoliberalism, education and curriculum. In: GOBBY, B.; WALKER, R. (orgs.) *Powers of Curriculum: Sociological Perspectives on Education*. South Melbourne, Vic.: Oxford University Press Australia and New Zealand, 2017, p. 143-165.

SOUSA SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, 79. p. 71-94. São Paulo: CEBRAP, 2007.

ZEICHNER Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher Preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*. p. 150-155. Oct-Dec 2016.

Decolonial thinking and critical education: rethinking language teaching nowadays

Abstract: This article aims to discuss issues related to language teaching in Brazil, taking into account studies on decolonial thinking and critical studies, inspired by Freire (1997, 2002), considered fundamental here for his human and emancipatory approach. Initially we present three decolonial studies theorists: Mignolo (2018), Quijano (2005) and Sousa Santos (2007). We discuss how their ideas make us rethink the work of the language teacher, giving new meaning to her/his practices and proposing a less Eurocentric education, closer to local realities. We emphasize the importance of deconstructing socially constructed myths on language, based on Makoni and Pennycook (2007) and, finally, we explain how Paulo Freire contributes to this line of thought, reinforcing the decolonial theorists' discourses. We conclude the article, making a brief synthesis of what was discussed and proposing teacher training that is not limited to the teaching of languages itself, but that opens up to a greater discussion on what it is to be a language teacher nowadays.

Keywords: language teaching, decolonial thinking, critical studies.

Ecoss de uma perspectiva crítica na formação universitária de professores de línguas .

Dllubia Santclair (SEDUC – GO/UNB)¹
Kleber Silva (UNB)²

Resumo : Este artigo apresenta a análise de um curso de Letras português/inglês da Universidade Estadual de Goiás, com a finalidade de refletir sobre a perspectiva crítica na formação universitária de professores/as de línguas. O estudo surge de alguns questionamentos: o que é uma perspectiva crítica na formação de professores de línguas? Qual é a concepção de língua para essa perspectiva? Os documentos que direcionam o curso apresentam elementos alinhados aos princípios críticos? Quais as percepções dos professores em formação universitária? Partindo do pressuposto que é fundamental envolver professores/as em formação universitária em um fazer pedagógico crítico, conectado à diversidade cultural e linguística, buscamos identificar as políticas que norteiam esse curso e compreender como ecoam os princípios da linguística aplicada crítica nas vozes dos participantes de pesquisa. Nesse sentido, a partir de um estudo de caso, propomos uma articulação dessas políticas à epistemologia crítica defendida por Pennycook (2001, 2018), Pessoa (2019) e Urzêda-Freitas e Pessoa (2012). Compreendemos que para se pensar uma formação crítica é preciso partir de uma concepção de língua como instrumento de transformação social e essa concepção deve se apresentar nos documentos norteadores, nas escolhas dos textos e na praxis.

Palavras-chave: Formação universitária, Perspectiva crítica, Professores/as de línguas

Introdução

Desde meados da década de 90, pesquisadores têm se debruçado sobre o tema central deste estudo. Muitas publicações foram feitas na tentativa de explicitar a Linguística Aplicada Crítica (LAC): a perspectiva crítica para o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores, com uma grande contribuição de Pennycook (1990; 2001; 2018).

¹ *Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professora na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc GO). E-mail: dllubiasantclair@gmail.com*

² *Pós doutor, professor e pesquisador na Universidade de Brasília (UNB). E-mail: Kleberunicamp@yahoo.com.br*

Interessa-nos compreender o delineamento da perspectiva crítica na formação universitária de professores/as de línguas em território goiano. Portanto, o estudo que apresentamos é o resultado de uma investigação maior em que o foco é os diálogos interculturais nas aulas de inglês³ no contexto do curso de Letras português/inglês. Por meio das interações observadas entre sete acadêmicos e seu professor, percebemos os ecos nos discursos dos participantes que ressoam práticas democratizadoras de reflexão sobre o mundo em que vivemos, a instituição da qual fazemos parte e alimentamos nossos anseios (PENNYCOOK, 2018).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativista, optamos por organizar o texto da seguinte forma: em primeiro lugar, trazemos contribuições teóricas para o entendimento da perspectiva crítica na formação de professores, seguida pelo caminho histórico-legal dos cursos de licenciatura dupla no país e, na sequência, apresentamos o contexto goiano em que este estudo foi realizado e discutimos o Projeto Político Pedagógico do Curso. Em seguida, apresentamos questões teóricas em relação ao construto língua, entrelaçadas à análise do recorte dos dados escolhidos para este estudo.

Perspectiva crítica na formação de professores

Iniciamos essa sessão apresentando nossa compreensão sobre o que é formar um professor de línguas em uma perspectiva crítica. Esse entendimento perpassa pela concepção de língua que adotamos, uma vez que é por meio da língua, do uso linguístico que desigualdades são disseminadas e/ou perpetuadas.

A língua não pode ser compreendida somente como forma abstrata, mas como instrumento dialógico e social (BAKHTIN, 2011). Em tempos críticos, a língua é considerada um meio de produção e expressão daquilo que permeia a interação social (PENNYCOOK, 2001). Portanto, coadunamos com a definição apresentada por Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p.232), a língua “é uma ferramenta que produz e, ao mesmo tempo, reflete as relações sociais”.

³ Trata-se de uma dissertação (MATIAS, 2017), desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás, sob a orientação da Professora Dra Barbra Sabota, a quem agradecemos pelas valiosas contribuições no texto produzido. Ressaltamos nossa responsabilidade pelas possíveis falhas remanescentes.

Nesse sentido, entender o poder de nossas práticas linguísticas pode nos permitir vislumbrar os ecos que temos ressoado na formação de professores de línguas.

Em relação à formação crítica, Pennycook, em seu livro *A critical applied linguistics: an introduction*, lançado em 2001, já alertava e defendia a necessidade de prepararmos os alunos para repensar e ressignificar por meio da linguagem o modo como os saberes são construídos e isso reverbera na forma que suas vidas são constituídas. Esse posicionamento precisa estar expresso na construção do plano pedagógico do curso de formação de professores/as de línguas que esse aluno frequenta; nas escolhas textuais para as aulas, e se elas são impostas ou problematizadas.

Além do mais formar professores/as de línguas na perspectiva crítica é aprender sobre a língua em estudo e os elementos que a constituem e, principalmente, estar preparado para atuar em contextos diversos e múltiplos, criando possibilidades de comunicação que favoreçam as identidades sociais e a capacidade de se posicionar frente às colonialidades (QUIJANO, 1992).

Os estudos de Pessoa (2019, p. 174) mostram que formar professores/as de línguas é “problematizar esse mundo em que imperam desigualdades em todas as esferas sociais”. Desse modo, a formação se constitui pelos questionamentos do que é legitimado, por quem, para quem e como ressignificamos essas perguntas no processo educacional.

Nessa busca por maneiras de ensinar e aprender na perspectiva crítica, a autora afirma adotar práticas de “negociação de sentidos sobre questões sociais, que é uma maneira de desenvolver competência em novos repertórios culturais.” (PESSOA, 2019, p. 178).

Diante dessas elucidações, perguntamos: é possível separar o professor em formação do contexto de ensino, das características dessa profissão, da grade curricular e de tantos outros elementos que permeiam essa formação? Portanto, tal questionamento nos permite entender que é fundamental apresentarmos como a licenciatura dupla se constitui no Brasil, discutir os seus desdobramentos no plano político pedagógico do curso investigado e problematizar os ecos discursivos dos participantes de pesquisa.

Panorama histórico-legal dos cursos de licenciatura dupla português/inglês

O panorama aqui apresentado tem como base um levantamento feito pelos estudos de Matias (2017). É fundamental resgatarmos posicionamentos expressos nos documentos que regem a formação de professores/as de línguas e que podem nortear as práticas linguísticas em evidência na formação universitária.

A primeira proposta de currículo para os cursos de Letras foi aprovada em Outubro de 1962, pelo Conselho Federal de Educação, com o parecer nº 283 de Valnir Chagas. Até então, os currículos eram extensos e envolviam várias línguas com suas respectivas literaturas, resultando habilidades duvidosas para o exercício profissional. Esse texto legal previa apenas uma língua estrangeira para a licenciatura dupla e esta ocupava um *status* de língua menor, com caráter optativo (PAIVA, 2005).

Somente em outubro de 1969, com a resolução nº 9, foram incluídos itens referentes à formação pedagógica, conforme texto legal a seguir:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação; b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições desta resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1969).

Apesar da preocupação pedagógica, não há uma atenção igualitária em relação à língua estrangeira, fato que gera prejuízos vivenciados até a atualidade, especialmente referentes à organização curricular baseada em disciplinas.

Paiva (2005) relata que, ao longo dos 34 anos em que esse currículo vigorou, participou de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela Secretaria de Educação Superior (SESU) – unidade do Ministério da Educação (MEC) e pôde constatar a insuficiência no número de horas reservadas para a língua estrangeira, bem como a falta de qualificação específica dos responsáveis pela formação do professor de LE. A autora afirma ainda que no biênio 1999-2000 foi constatado

que a formação docente dos cursos de Letras não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação desse profissional. Muitos cursos de Letras em português e inglês, desse período, eram ministrados em três anos, com poucas aulas do idioma, em turmas grandes e as aulas de literatura estrangeira ministradas em português.

Na atualidade, apesar de convivermos com resquícios dos problemas supracitados, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, consta uma preocupação do MEC com a qualidade das licenciaturas. Houve a extinção da obrigatoriedade de currículos, instituindo, em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para melhor compreensão do leitor, sintetizamos no QUADRO 1, a seguir, os princípios, objetivos e metas que nortearam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN – FPEB), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

QUADRO 1 – Princípios, objetivos e metas das DCN – FPEB	
Princípios	Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
	Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
	Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
	Incentivar uma sólida formação geral , necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
	Estimular a prática de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
	Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
	Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

	Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.
Objetivos e metas	Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade , em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
	Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
	Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
	Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
	Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Fonte: Resolução CNE/CP 1/2002, s/p (Síntese e grifos de Matias, 2017)

Observamos, portanto, que essas orientações pressupõem atividades práticas durante a integralização do curso. Dentre os princípios elencados, há certa preocupação com a “formação geral”, com os “desafios de renovadas condições de exercício profissional” e “variados tipos de formação”. Essas palavras do documento nos conduzem ao entendimento da necessidade de uma abordagem que vise ao desenvolvimento linguístico, mas também social. Também vale destacar que manter a mesma carga horária tanto para cursos com dupla licenciatura ou não, visando responder às exigências do mercado de trabalho, pode promover negligenciamento no currículo do curso. Portanto, observamos que a área de LE, na dupla licenciatura, perde espaço para a língua materna e suas literaturas, fator que pode inviabilizar projetos relacionados à diversidade cultural pertinentes à formação do professor de línguas.

No que tange aos objetivos e metas previstas nas DCN – FPEB, pressupõe-se desenvolver a capacidade de adaptar às demandas da sociedade, a fim de possibilitar o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Tais pressupostos evidenciam a busca por desenvolver nos professores em formação, a habilidade

de negociar os entendimentos das relações culturais que permeiam tanto a sala de aula, como a comunidade e a visão do macro.

Para este estudo, é importante compreendermos o que as Diretrizes preveem para os cursos de graduação em Letras, a fim de percebermos o contexto em que a formação inicial de professores/as de línguas investigada acontece e, de modo geral, entender em que espaço a perspectiva crítica é cultivada. Nesse sentido, listamos também a estrutura flexível esperada para o curso e destacamos algumas das múltiplas competências que deveriam ser articuladas pelos indivíduos que estão cursando licenciatura dupla em Letras (Parecer CNE/ CP nº 9 de 08/05/2001).

A estrutura organizacional deve:

- Facultar ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- Criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciar o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Com essa nova organização, o currículo começa a ser entendido como toda e qualquer atividade acadêmica que integra o curso e do professor passa-se a esperar o papel de orientador no que se refere aos conteúdos.

Quanto às competências, destacamos o mínimo exigido para a formação do/a professor/a de línguas, de acordo com as Diretrizes: “Ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, *funcionamento e manifestações culturais*”⁴.

⁴ Grifos nossos. Texto disponível em www.mec.gov.br/ESU/diretrizes.shtm

Contudo, Paiva (2005, p. 349) acrescenta que além do domínio do uso da(s) língua(s), as competências mínimas deveriam ser as seguintes:

- 1 O domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- 2 O domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- 3 A capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Compreendemos, assim, que o documento alerta para a articulação das didáticas de cada conteúdo com as pesquisas que as embasam. Tendo em vista as metas em relação ao profissional, vale destacar a observância sobre os conteúdos: as Diretrizes postulam que “os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na *percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais*”⁵. (Parecer CNE/CP nº 9 de 08/05/2001)

Diante desse panorama histórico geral, torna-se fundamental compreender as especificidades do curso investigado, uma vez que os documentos consideram todas as atividades envolvidas como parte integrante do currículo. Assim, no próximo item, abordamos o perfil e a organização de um curso de Letras português/inglês da Universidade Estadual de Goiás.

A licenciatura dupla em português/ inglês: um cenário goiano

A Universidade Estadual de Goiás⁶ é considerada uma das maiores universidades brasileiras em número de *campi*. O cenário escolhido para essa análise é o maior campus estadual em número de alunos em licenciatura. Entendemos que se trata de uma amostra significativa, uma vez que no Projeto Político do Curso (PPC) é acentuada a preocupação com a qualidade da formação por atuar com a “qualificação dos professores para trabalharem na Educação Básica, a fim de garantir aprendizagens essenciais à sua formação, possibilitando-

⁵ *Idem*.

⁶ Texto disponível em <http://www.ccseh.ueg.br/>

lhes competências suficientes para difundir o desenvolvimento social, econômico e cultural da região”.

A justificativa para a existência do curso encontrada no PPC se conecta à escolha deste câmpus para estudo. Ela enfatiza os princípios defendidos pelas DCN sobre “a formação da competência humana, com vista à construção de novos paradigmas para a cidadania”, prevendo também um ensino que “deve transcender o tradicional espaço da sala de aula e articular-se com diferentes dimensões da realidade, instaurando, assim, novos papéis para os envolvidos no processo de formação”. Esses elementos acentuam a problemática levantada nesta investigação, em relação à capacidade de negociar e questionar as aprendizagens para além da sala de aula, a fim de desenvolver habilidades múltiplas que possam tornar o aprendiz habilitado para lidar com as diferenças e semelhanças agindo com atitudes de respeito.

O curso de Letras português/inglês em análise apresenta em seu documento norteador, o PPC, um princípio que se baseia na implantação de propostas concretas que visem romper com o aligeiramento da formação apresentado pelas políticas educacionais. Observamos que isso se reflete na postura do professor que não segue um planejamento enrijecido, mas opta por respeitar o tempo de desenvolvimento dos aprendizes.

Nesse sentido, o PPC (2014, p. 16) traz como objetivo geral para o curso, além da capacitação para “utilizar as modalidades escrita e oral da língua portuguesa e da língua inglesa e reconhecer, analisar e interpretar os fatos linguísticos e literários nessas línguas”, formar docentes capazes de “transformar as práticas locais e recriá-las de acordo com as demandas surgidas em diversos contextos”. Desse modo, há um convite para a perspectiva crítica, acenada por este estudo como meta a ser desenvolvida, com a finalidade de contribuir para mudanças sociais. Esse documento registra que para o curso

[a] educação escolar, neste contexto, assume responsabilidades cruciais, uma vez que a inserção crítica das novas realidades do mundo contemporâneo depende substancialmente de um processo de escolarização que valorize o conhecimento, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a formação moral e a formação da cidadania crítica e participativa. (PPC/UEG, 2014, p. 16)

A ideia é que seja refletido sobre as diferenças que existe no universo dos professores/as em formação inicial universitária no sentido de promover circunstâncias para transformá-lo. Para Pennycook (1990, p.43), devemos “assumir projetos políticos e morais [que rompam] com modos de investigação associiais, apolíticos e a-históricos”.

Essa valorização da diversidade linguística e cultural e a necessidade de problematizar visões idealizadas na formação inicial universitária de professores/as figuram entre as metas estabelecidas para esse curso. Diante disso, entre os objetivos específicos, destacamos dois que consideramos refletir esse aspecto.

- Oferecer ao graduando em Letras uma formação direcionada para a sua atuação na Educação Básica, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais sobre os fatos da linguagem e sobre as diversas variedades e registros linguísticos;
- Promover a investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica como forma de produzir e de divulgar conhecimentos científicos e culturais por meio da integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão a da integração entre graduação e pós-graduação; (...). (PPC/UEG, 2014, p.17)

A análise do documento acena para a falta de uma estrutura curricular organizada para atender essa demanda de objetivos para a formação de docentes com uma atitude crítico-reflexiva, que possibilite autonomia profissional. Por centrar nossa investigação na formação de professores/as de línguas, detalhamos algumas nuances referentes à organização curricular.

O Núcleo Específico é composto por três áreas que se desenvolvem em concomitância e ao longo do curso: a) estudos linguísticos de língua portuguesa; b) estudos linguísticos de língua inglesa; c) estudos literários. Essa distribuição deixa o estudo de língua inglesa com apenas um terço da carga-horária específica. Em consequência, torna-se evidente a necessidade de uma escolha metodológica que melhor oportunize o desenvolvimento dos objetivos de desenvolver habilidades linguísticas em relação ao idioma, mas também favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica, em adequação às condições de atuação.

Ademais, apesar da inclusão de componentes que envolvam as diferenças linguísticas e culturais no documento que rege o curso, como essas questões se interconectam no processo de formação de professores/as, para o desenvolvimento de perspectivas críticas.

O contexto de pesquisa é o curso de Letras português/inglês de um campus da UEG. Ao todo foram oito participantes, sete acadêmicos (Annogle, The guy, Sunshine, Assis, Glamil, Wade Wilson, Leiz Mascarenhas) e o professor Franklin⁷. Os dados escolhidos para essa discussão são provenientes de gravação em vídeo, feita por um dos autores, a pesquisadora,

⁷ Conforme orientação ética de pesquisa, os participantes escolheram seus próprios pseudônimos

que não é participante das atividades de sala, realizou a roda de conversa (RC) ao final de uma aula.

Articulação epistemológica: ecos da perspectiva crítica

Embora o construto língua suscite discussões complexas e variadas, nos propomos a retomá-lo a partir de uma perspectiva crítica, como mencionado na sessão de abertura deste artigo, para que possamos analisar a fala dos participantes.

No que se refere à língua, Pennycook (2001) a considera um meio de produção e expressão daquilo que permeia a interação social. Nas palavras de Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p.232), “é uma ferramenta que produz e, ao mesmo tempo, reflete as relações sociais”. Nesse sentido, a língua, na perspectiva crítica, ultrapassa o sentido estrutural e interativo e passa a ser promotora de mudanças, capaz de subverter discursos coloniais e também, por outro lado, reprodutora de visões hegemônicas.

É preciso, portanto, evidenciar em ações políticas e culturais na formação universitária de professores/as de línguas uma perspectiva crítica de ensino, na busca por possibilitar aos aprendizes condições de problematizar as convenções linguísticas e culturais expressas nos textos em circulação dentro e fora da sala de aula.

Como mencionado, Pennycook (2001, p.112) defende que é preciso preparar os alunos para “resistir e modificar os discursos que constroem suas vidas”. Para que isso seja possível, há que se avançar nos cursos de formação de professores/as de línguas com práticas que estimulem os cursistas a perceberem os sentidos ideológicos e dominantes que sobrecarregam os textos em produção e compreensão.

Portanto, vamos analisar um recorte interativo que é parte de uma roda de conversa (RC) realizada ao final de uma série de trabalhos de apresentação sobre comidas ao redor do mundo. À medida que os participantes se integram à discussão, é possível observarmos uma visão crítica acerca do construto língua e do profissional que é formado no campus da UEG investigado:

- 1 **Pesquisadora:** Durante esta pesquisa, vocês apresentaram um trabalho sobre food. O que ficou mais evidente neste trabalho em relação ao aprendizado da língua inglesa?
- 2 **Glamil:** A gente conhece outras culturas através deste trabalho.
- 3 **Wade Wilson:** A gente faz uma viagem pelos países apresentados. Aprende sobre hábitos, fica muita coisa gravada. Fica marcado, você lembra da apresentação do colega também.
- 4 **Pesquisadora:** Além deste trabalho, a aula de língua inglesa é marcada por essa relação entre língua e cultura ou não? Há outros momentos em que se trabalha língua e cultura? Surgem atividades que propõem essa relação ou seria um trabalho constante?
- 5 **Annogle:** A cultura é um aspecto da língua. O jeito e o que você fala. Não tem como separar ela (a cultura) do ensino de línguas, ainda mais a língua estrangeira. O porquê de você querer aprender já determina o que você está querendo.
- 6 **Pesquisadora:** Vocês percebem que para ensinar língua eu preciso ensinar cultura ou posso ensinar língua mesmo sem trabalhar as questões culturais?
- 7 **The Guy:** Penso que são dois aspectos indissociáveis. É impossível falar de língua sem falar da cultura e falar da cultura sem falar de língua. Ainda mais a língua inglesa que vem carregada de um sentido de dominação cultural, ideológica, cronológica e financeira.
- 8 **Annogle:** Talvez se apresenta só o lado estrutural da língua, você perde muito nessa questão (ideológica)... Se você só trabalha a sintaxe. Ah, o verbo é aqui, o adjetivo é ali. Você perde muito.
- 9 **Pesquisadora:** Vocês poderiam me falar mais sobre os possíveis efeitos, no aprendente, de se trabalhar dessa forma no processo de ensinar línguas.
- 10 **Sunshine:** Eu acho que aluno se envolve mais//
- 11 **Assis:** O professor ganha mais ao trabalhar a língua atrelada à cultura. Porque assim você trabalha com o conteúdo (cultural). Então além de aprender a língua (estrutura) você está aprendendo o conteúdo, você ganha as duas coisas.
- 12 **The Guy:** Penso que forma um ser mais integrado à realidade, um ser humano mais completo. Se é que eu posso dizer humano mais completo. [AAA: risos]
- 13 **The Guy:** Mas a ideia é essa mesmo. Como as disciplinas, elas caminham para essa intencionalidade de formar o ser humano xxx, que não tenha ideia do todo, do completo. Quando você trabalha a língua atrelada à cultura e ela contextualizada você forma um cidadão, um ser humano mais integrado, realmente o que ele quer ser ...Qual é o perfil de professor que a universidade estadual quer formar? O perfil que esta universidade forma é o perfil do profissional que vai atuar na educação básica, formando outros perfis de alunos e de sujeitos situados no tempo e no espaço, entendendo as diferenças do outro ou não (RC – 25/11/2015).

Embora um pouco extenso, o trecho acima é bastante representativo e corrobora nossa interpretação da concepção de indissociabilidade entre língua e cultura dos participantes. Apesar disso, dividi-lo descaracterizaria a fluidez da fala e do raciocínio típico da roda de conversa. O enfoque à relação mútua desses elementos e as possíveis vantagens de um ensino na perspectiva crítica intercultural são enfatizados na roda de conversa. Convém salientar que os alunos concordam que um ensino de língua que propõe um diálogo entre as culturas pode formar indivíduos mais bem preparados para lidar com a diversidade social. Compreendemos

que a língua é vista como instrumento de luta e performatividade contra discursos e práticas hegemônicas (PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, defendemos que os programas e cursos de formação de professores/as de línguas precisam atentar para um currículo e a adoção de material didático relevantes quanto à interconexão entre língua e contexto sociocultural.

A própria documentação que rege a formação de professores/as de línguas já declara a exigência de domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais (BRASIL, 2012). Portanto, faz-se necessário desenvolver um trabalho que privilegie o entendimento de língua como prática social, que vem problematizar questões como a diversidade e a equidade, haja vista que “o conhecimento, como possibilidade de transformar relações sociais, se torna possível por meio da língua” (URZÊDA FREITAS; PESSOA, p. 232, 2012)

Na última fala do excerto acima, podemos notar certa inquietação de The Guy em relação ao perfil profissional desenvolvido no curso de Letras investigado. O PPC do curso também aponta preocupação com a qualidade da formação de professores, quando objetiva “possibilitar-lhes competências suficientes para difundir o desenvolvimento social, econômico e cultural da região” (PPC/UEG, 2014, p.13). Notamos como ações micro nas práticas pedagógicas podem exercer forças macro que podem oportunizar mudança, resistência e ação que geram autonomia na atuação docente e conseqüentemente, na formação de professores/as de línguas que possam transformar a sociedade (PENNYCOOK, p. 139, 2001).

Considerações finais

Analisar as políticas que norteiam o curso de Letras português/inglês em um campus da Universidade Estadual de Goiás nos permite observar certos avanços em relação à perspectiva crítica na formação universitária de professores/as de línguas. Dentre eles, identificamos indícios de postura crítica e reflexiva nos ecos discursivos dos participantes, no sentido de problematizar a formação que a instituição pretende oferecer. E ainda, avaliar que o ensino de línguas não pode estar dissociado às questões sociais e culturais. Essa postura ressoa uma preocupação em contemplar a diversidade linguística e cultural.

Outro ponto essencial é incluir essa visão crítica nas políticas, documentos e projetos que norteiam os cursos de licenciatura em Letras, haja vista a necessidade de envolver professores/as em formação universitária em um fazer pedagógico crítico, conectados à sensível oportunidade de mudanças e transformação social.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*: formação de professores da educação básica. Brasília: MEC, 2012.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Resolução nº 9*. Formação pedagógica, de 10 de Outubro de 1969. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>. Acesso em 10 abr. 2020

_____. *Resolução Conselho Nacional de Educação/CP 1/2002*. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf. Acesso em 10 abr. 2020

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, v. 13, n. 29, p.11-20, 1992

MATIAS, D.S. Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico. *Dissertação*. Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás, 2017. 121p.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, 2006, p. 85-107.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p.345-363 (Advanced Research English Series).

PARECER Conselho Nacional de Educação, nº 9 de 02 de Maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-em-nivel-mediopara-a-docencia-na-educacao-basica>.

PENNYCOOK, A. *A critical applied linguistics: an introduction*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 224p. 2001

_____. *Posthumanist applied linguistics*. Oxford and New York: Routledge. Colomb. Appl. Linguist. J., 2018.

PESSOA, R. R. Formação de Professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. IN: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. (Orgs) *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019, p. 173-186

URZÊDA FREITAS, M.T.; PESSOA, R.R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem histotográfica. *Calidoscópico*. Vol 10, n.2, p. 225-238, mai/ago 2012. Doi:10.4013/cld 2012.102.09

Echoes from a critical perspective in the university formation of language teachers

Abstract : This article presents the analysis of a Portuguese / English Language course at the State University of Goiás, with the purpose of reflecting on the critical perspective in the university formation of language teachers. The study arises from some questions: what is a critical perspective in the training of language teachers? What is language conception for this perspective? do the documents that guide the course present elements aligned with the critical principles? what are the perception of teachers in university formation? Based on the assumption that it is essential to involve teachers in initial training in a critical pedagogical practice, connected to cultural and linguistic diversity, we seek to identify the policies that guide this course and understand how the principles of critical applied linguistics echo in the voices of the participants. In this sense, from a case study, we propose an articulation of these policies with the critical epistemology defended by Pennycook (2001, 2018) Pessoa (2019) and Urzêda-Freitas e Pessoa (2012). We understand that in order to think about a critical formation, it is necessary to start from a conception of language as an instrument of social transformation and this conception must be presented in the guiding documents, in the choices of texts and in praxis.

Key words: University formation, Critical perspective, Language teachers.

Desafios para os professores de inglês de programas bilíngues nas escolas particulares de fortaleza

*Andréa Regina Silva Santa Ana¹
Pâmela Freitas Pereira Toassi²*

Resumo: Neste estudo, discutimos sobre a prática dos professores de programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza, uma modalidade de ensino recente e sem abrangência legislativa no Brasil. O objetivo deste estudo foi entender se as mudanças identificadas no cenário de ensino de língua inglesa nas escolas particulares de Fortaleza se traduzem como vantajosas para os professores, para tanto, ancorados na literatura sobre bilinguismo e multilinguismo e formação de professores, buscamos: a) Investigar a percepção dos professores sobre a chegada dos programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza; b) Identificar os saberes que professores devem mobilizar para realizar seu trabalho e, c) Avaliar se os professores percebem os programas bilíngues como vantajosos para eles. A fim de esboçar um perfil desses docentes e coletar dados para nosso estudo, aplicamos um questionário a 29 professores voluntários. A análise das respostas obtidas mostrou que os educadores bilíngues estão sendo valorizados no âmbito escolar fortalezense, contudo, ainda há carência em formação, principalmente, continuada. O presente estudo espera trazer uma contribuição para as investigações sobre esta modalidade de ensino de inglês recém-chegada, porém, significativa.

Palavras-chave: programas bilíngues, formação de professores, bilinguismo.

Introdução

Identificamos a partir de campanhas de marketing (outdoors, rádio e televisão), vinculadas por escolas privadas da cidade de Fortaleza, oferta de programas bilíngues

¹ Especialista em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Universidade da Amazônia) e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST/UFC). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – POSLA. andreasantaana22@gmail.com.

² Universidade Federal do Ceará. Doutora em Estudos da Linguagem (PPGI/UFSC). Professora do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT/UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET/UFC). pamelatoassi.ufc@gmail.com

inglês/português para alunos da educação básica. Esses programas propõem aulas de língua inglesa dentro da carga horária diária, alinhadas com propostas pedagógicas contemporâneas e com a concepção da linguagem como processo de interação (BAKTHIN, 2014). O amadurecimento das propostas de ensino de língua inglesa evidencia um desenvolvimento na educação para comunidades mais globalizadas e fronteiras são derrubadas (ROJO, 2013) e a troca de conhecimento ocorre.

Estudos mais recentes reforçam estas premissas (MEGALE, 2005; 2014; MEGALE; LIBERALI, 2017), destacando o aumento da demanda de escolas e trazendo ao debate a formação de professores para o ensino de inglês em programas bilíngues como o grande desafio, uma vez que a legislação brasileira que trata da educação não contempla a modalidade. No cenário atual, a formação para o ensino de línguas na educação básica se dá em nível de graduação – curso de Letras, para atendimento ao ensino fundamental anos finais e ensino médio. Já no caso da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, a formação específica para atendimento a esse público é a Pedagogia.

A partir dos aspectos supracitados, percebemos que a sala de aula se modifica e essas mudanças projetam um novo perfil de professor: um profissional versátil, capaz de combinar diferentes abordagens e fomentar projetos transdisciplinares. O referido cenário de ensino de inglês influencia a carreira dos professores questionando aspectos de sua formação e expectativas das escolas, dos pais, dos alunos e dos próprios professores quanto à sua atividade profissional.

Atualmente, os programas bilíngues prestigiam a língua inglesa no currículo, estando assim de acordo com os documentos oficiais que apontam o estudo da língua inglesa como motivador aos estudantes, não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para a continuidade nos estudos (BRASIL, 2018). O objetivo das escolas particulares que optam por implementar programas bilíngues à sua grade curricular é melhorar o ensino do idioma, além de atender a uma demanda das famílias. Portanto, a chegada dos programas bilíngues às escolas aponta para a necessidade de se estudar sobre os conceitos de educação bilíngue, bilinguismo e multilinguismo. A contento, estamos formando crianças e jovens bilíngues,

devemos nos apropriar desses conceitos para compreender melhor o processo de aprendizagem desses alunos.

Estudantes dos programas bilíngues nas escolas de Fortaleza atingirão necessariamente algum nível de proficiência nas quatro habilidades essenciais ao processo de comunicação. Segundo Marcelino (2009), podemos identificá-los como bilíngues consecutivos, já que, em suas aulas, a língua inglesa não é o instrumento de obtenção de conhecimento, mas o objeto de estudo, com a observação de que essa instrução acontece nas escolas regulares e não nos cursos de idiomas. Além disso, observamos que os exames internacionais de proficiência se destacam como balizadores da qualidade de ensino, para crianças a partir dos 7 (sete) anos nas escolas de Fortaleza. Nesse contexto educacional, o material didático se volta para projetos interdisciplinares, investigação de fenômenos e abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Sendo assim, questionamos sobre a formação dos professores de inglês dos programas bilíngues, sobretudo sobre os saberes que devem mobilizar para realizar seu trabalho. Não podemos deixar de pontuar que os professores em questão, muito provavelmente, aprenderam inglês com outras abordagens, enquanto alunos passaram por outras experiências didático-metodológicas. Os cursos de idiomas são, em grande parte, embasados na abordagem comunicativa e com propostas para grupos pouco numerosos e, na escola básica, grande parte desses profissionais vivenciaram métodos mais tradicionais que envolvem tradução ou inglês instrumental. Portanto, os registros e referências dos professores e, conseqüentemente suas crenças enquanto estudantes de língua estrangeira, podem não se encaixar na atual sala de aula onde atuam como professores.

A dimensão destas mudanças no cenário profissional configura-se como excelente campo para pesquisa; o professor, uma fonte fidedigna para compreender as mudanças, adaptações e expectativas que permeiam esse cenário. É importante salientar que esse é um estudo restrito às escolas particulares da cidade de Fortaleza, os programas bilíngues são recentes e no âmbito da pesquisa ainda há bastante a se explorar. Certamente há muita

diversidade de programas e não temos a intenção de contemplar todos. Manteremos nosso foco no professor e em sua atividade profissional, e não na formação do aluno.

O objetivo deste estudo é entender se as mudanças identificadas no cenário de ensino de língua inglesa nas escolas particulares de Fortaleza se traduzem como vantajosas para os professores. Para isso identificamos, a partir de um questionário, o perfil profissional do professor, assim como aspectos de sua formação e sua prática nos programas bilíngues. Buscamos realizar as análises a partir de teorias sobre ensino e aprendizagem de idiomas (ROJO, 2013; ALMEIDA FILHO, 2007; BARCELOS, 2011; MEGALE, 2014), educação bilíngue, bilinguismo e multilinguismo (MARCELINO, 2009; MEGALE, 2005; 2014; MEGALE; LIBERALI, 2017; GROSJEAN, 1982; CAVALCANTI, 1999; GARCIA, 2009; GARCIA; JOHNSON; SELTZER, 2017; MAHER, 2006) e do contexto educacional da cidade de Fortaleza.

Este artigo está organizado em seis seções, além dessa introdução, na segunda, explanamos sobre **Bilinguismo e Multilinguismo no Ensino Básico do Brasil**. Na terceira, são abordados os estudos sobre a **Formação do Professor de Inglês no Brasil**. Na quarta, apresentamos a **Metodologia**, subdividida em dois tópicos: contextualização do presente estudo e a descrição dos participantes. A quinta seção consiste na **Análise e Discussão dos Resultados**. Por último, a sexta seção contém as **Considerações Finais**.

Bilinguismo e Multilinguismo no Ensino Básico no Brasil

Qual a intenção de denominar um país com as dimensões e história do Brasil de “nação monolíngue” se sabemos que historicamente os ideais de língua padrão ou oficial carregam interesses ideológicos e políticos, que a língua portuguesa veio de fora, que temos raízes indígenas, africana e de imigrantes? Na verdade, o monolinguismo é um fenômeno quase impossível de ser identificado (GARCIA, 2009) e o mito do monolinguismo no Brasil, segundo Cavalcanti (1999, p.387) “é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações

indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.” A intenção foi e é, portanto, política. Perpetua-se, apesar da maturidade da nação, e a sala de aula é o local de onde poderá partir o questionamento, a indignação e a reconstrução do perfil sociolinguístico do Brasil.

Imigrantes, comunidade surda e indígenas são integrantes da grande variedade cultural e linguística do Brasil, no entanto, muitos brasileiros se consideram originários de uma nação monolíngue, pois, infelizmente, nossa história foi escrita de forma a apagar outras origens e outras variações linguísticas diferentes do português, a língua do colonizador. Esse fato nos coloca em posição de ignorar o bilinguismo e o multilinguismo ao nosso redor. Seguimos com alguns números para afirmar nossa variação cultural e linguística. No ano de 1500, havia algo em torno de 4 milhões de indígenas em terras brasileiras e mais de 1400 línguas (MAHER, 2006). Depois, com a intenção de colonizar ou em busca de oportunidades no país recém “descoberto”, e devemos registrar que Maher não concorda com esse termo, quatro milhões de imigrantes de várias nacionalidades chegaram ao Brasil, ainda seis milhões de negros vindos da África – de diferentes etnias, por conseguinte, falando línguas diversas – para trabalhos forçados.

Há uma riqueza de estudos sobre bilinguismo, muitos deles realizados na Europa e nos Estados Unidos, grande parte com foco na língua inglesa. No Brasil, testemunhamos um número crescente de pesquisadores da área da Linguística Aplicada desenvolvendo trabalhos sobre bilinguismo nas escolas bilíngues indígenas (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2006), no ensino de libras, na educação bilíngue (MEGALE, 2014; MEGALE; LIBERALI, 2017) e no ensino de língua adicional.

O professor de inglês, hoje trabalhando em escolas com programas bilíngues, precisa de uma formação que traga a história da língua de forma abrangente, de sua língua materna, do que é uma língua franca, de prestígio (MEGALE; LIBERALI, 2017) ou segunda língua ou ainda língua estrangeira, para que esse profissional não assuma uma posição ingênua sobre o poder que uma língua detém e perpetue mitos como o do monolinguismo. Infelizmente,

brasileiros que frequentaram a escola pouco conhecem sobre o perfil sociolinguístico do Brasil e isso nos torna uma nação cega aos preconceitos linguísticos e à nossa própria identidade. Observamos na citação a seguir o perfil sociolinguístico de nosso país colocado por Maher em um texto do material elaborado para formação de professores indígenas, da Coleção Educação para Todos, em uma parceria com MEC e UNESCO.

E no Brasil? Como é o perfil sociolinguístico de nosso país? Quantas línguas são faladas aqui? Pouquíssimos brasileiros sabem que no Brasil existem 180 línguas indígenas. Há, além disso, 30 línguas de imigrantes: há crianças brasileiras que, antes de entrarem na escola, falam exclusivamente a língua do país de origem de seus pais. Temos também, no país, 2 línguas de sinais: temos a língua de sinais brasileira (LIBRAS) e a língua de sinais dos UrubuKaapor. E, evidentemente, há a língua oficial do país: a língua portuguesa. Feitas as contas, são utilizadas hoje, por cidadãos brasileiros natos, pelo menos 213 línguas como línguas maternas. (MAHER, 2006, p. 29,30).

Essa discussão é de singular importância para a formação, não apenas de professores da área de linguagem, mas de todos os professores, de todas as escolas brasileiras, especialmente àqueles que formam alunos bilíngues. E nos referimos às escolas de ensino bilíngue de libras, às escolas indígenas e de fronteira e às que tem programas bilíngues com línguas de prestígio. Esses professores devem compreender o que esse aprendizado significa para seus alunos a longo prazo e o que essa língua diz de sua identidade.

Nesse contexto, é importante discutirmos o conceito de bilinguismo e os elementos que devem fazer parte da formação do professor que forma alunos bilíngues. O intenso crescimento de programas bilíngues em Fortaleza aparece com a missão de educar para a realidade multilíngue e multicultural do século XXI. Em alguns estados do Brasil, principalmente São Paulo, há alguns anos, assistimos a expansão de uma Educação bilíngue de elite.

Trazemos o questionamento sobre a trajetória de aprendizagem desses estudantes para atingir um certo nível de proficiência bilíngue, pois queremos discorrer sobre o que o professor desse aluno deve saber para facilitar essa trajetória. É importante que esse mestre saiba dos diferentes estudos e das diferentes definições de bilinguismo, pois há diversas

perspectivas a serem estudadas para que os professores possam adaptar-se à realidade de seus alunos.

Para Bloomfield (1935), que define uma pessoa bilíngue como aquela que cresce falando duas línguas; a experiência bilíngue ou multilíngue, viria da infância. Podemos dizer que essa é a definição mais difundida entre os professores brasileiros que revelam a crença de não se reconhecerem como pessoas bilíngues (MARCELINO, 2009). Em uma definição objetiva, Grosjean (1982) aponta a fluência em duas línguas como a característica principal de uma pessoa bilíngue. Grosjean cita que há admiração pela sociedade em geral por essas pessoas, talvez por ser uma habilidade difícil de ser alcançada cognitivamente e psicologicamente, sentir-se membro de duas comunidades de fala diferentes. Outro estudioso, Thiery (1978) também coloca a pessoa bilíngue como membro de duas diferentes comunidades linguísticas, uma visão que acrescenta a cultura e a parte social da língua. Grosjean e Thiery utilizam a expressão “true bilingual” em suas definições, o bilíngue real ou verdadeiro em tradução livre.

Alguns autores pensam no bilinguismo em um continuum, como Valdés e Figueroa (1994); assim os sujeitos bilíngues estão em diferentes pontos desse continuum. Deve-se analisar não só a competência do indivíduo bilíngue, mas também outras dimensões de igual importância como organização cognitiva, idade de aquisição da língua adicional, presença ou não de indivíduos falantes da língua adicional no ambiente em questão, status das línguas envolvidas e identidade cultural. Assim como motivação e interesse, esforço e engajamento, incentivo da família e dos amigos.

Após discorrer sobre o bilinguismo e definir como podemos compreender as diferentes formas de se tornar um sujeito bilíngue consideramos importante lançar luz, na próxima seção, sobre a formação do professor que trabalha em programas bilíngues.

A Formação do Professor de Inglês no Brasil

Nas escolas particulares brasileiras é cada vez maior o interesse dos pais pela educação bilíngue³, resguardadas as especificidades do termo, especialmente nos anos iniciais da educação básica, de forma especial português-inglês. Os pais com maior poder aquisitivo têm optado por escolas bi/multilíngues, seja por motivos de formação para o trabalho, de viagens ou mesmo de ampliação cultural. Temos observado que as escolas regulares absorvem essa nova demanda de ensino de inglês com mais qualidade, o que, mesmo que não se integre a uma distinção de educação bilíngue nos aspectos pedagógicos, cognitivos e linguísticos, tem proporcionado às escolas básicas uma certa vantagem frente aos centros de ensino de língua estrangeira (cursos de idioma) que, por décadas, representaram o local ideal para se aprender língua estrangeira no Brasil (BARCELOS, 2011, p. 149).

No tocante à legislação brasileira, não há regulamentação específica para essa modalidade de ensino, educação bilíngue português/inglês, até essa data, apesar das discussões em pauta, o que dá margem para que muitos professores sem formação adequada atuem em salas de aula bilíngues. Identificamos dois aspectos evidenciados nesse contexto, o primeiro é a carência de cursos para qualificação em educação bilíngue no país; e o segundo, a urgência da rede privada de ensino em atender a grande demanda, negligenciando um processo de formação contínua (em serviço) para estes profissionais.

Ainda sobre a legislação, acrescentamos que a Base Nacional Comum Curricular, vigente a partir de 2020 para escolas públicas e privadas, é o documento oficial norteador das políticas educacionais públicas e prescreve o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Há, por tanto, carência de normatizações de ensino de língua inglesa para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em relação à formação de professores para lecionar na educação infantil e ensino fundamental no Brasil, a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirma que essa “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1998). A Lei determina, portanto, que a formação mínima para o professor seja a graduação. Uma vez que os cursos de graduação

³ Educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos. (MEGALE, 2005, p.7)

parecem ignorar a crescente demanda por professores que precisam ser capacitados para atuar em escolas bilíngues e em programas bilíngues – guardadas as diferenças entre os dois quanto a abordagens e objetivos de aprendizagem – os cursos de extensão e de pós-graduação no Brasil buscam suprir essa demanda. Recentemente, em Fortaleza, a UNI7 (Universidade 7 de setembro) deu início a primeira especialização em educação bilíngue e bilinguismo do Ceará.

Assim, evidenciado o amadurecimento das propostas de ensino de língua inglesa na escola, mesmo tendo em contrapartida as questões referentes à legislação, avaliamos como extremamente positivo, para os alunos primordialmente, e, conseqüentemente para o professor. Vislumbramos um desenvolvimento na educação para comunidades mais globalizadas onde a interação potencializa o apagamento de fronteiras (ROJO, 2013) e a troca de conhecimento ocorre com maior fluidez. Para que essas propostas ganhassem corpo, diversas condições foram atendidas. Primeiramente, a ampliação da carga horária e a organização dos planejamentos de aula a partir de competências e habilidades, em seguida, o posicionamento do aluno no centro do processo de ensino. Ainda, o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva se igualam em status às habilidades de leitura e de escrita. Soma-se a habilidade de leitura multimodal, evidenciada nos documentos oficiais (BRASIL, 2018) e presente em nossa sociedade. São mudanças significativas para os professores, que, nesse ínterim, remodelam suas práticas e buscam se adaptar ao contexto.

Quanto às competências do professor bilíngue, é preciso que este domine muito além da língua para ter êxito em sua prática escolar. É necessário que conheça as fases do desenvolvimento infantil e tenha estratégias de ensino para alcançar seu público-alvo, tornando o ensino da língua contextualizado e adequado às distintas realidades e interesses da comunidade. Segundo Megale (2014), os professores deveriam dominar múltiplos saberes, de modo a atender à demanda do contexto diversificado que temos no Brasil. A autora elenca algumas competências imprescindíveis a esses professores, das quais destacamos:

[...] conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no bilinguismo; conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; conhecimento de teorias e modelos

educacionais bilíngues; domínio das diversas áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes [...]. (MEGALE, p. 3, 2014).

Para a autora, é necessário que o professor tenha conhecimento em diversas áreas, como psicolinguística, sociolinguística e psicopedagogia. Enfim, o professor de inglês dos programas bilíngues, precisa ser um profissional multifacetado. Ainda, acreditamos que os saberes do professor de inglês devem abranger aspectos práticos da rotina das escolas. A educação básica, envolve muitas atividades extraclasse como, por exemplo, eventos, projetos, aula de campo, apresentações, comemorações cívicas e religiosas, feiras de ciências e amostras de arte. Com a frequência maior do professor de inglês na escola, resultado do acréscimo de carga horária, a participação dele em todas essas atividades torna-se natural e esperada. Assim, observamos a aprendizagem da língua estrangeira, ou língua adicional, ultrapassando as paredes das salas de aula e buscando os outros espaços da escola. O professor de inglês precisa penetrar nesse mundo, trabalhar em parceria com outros professores, de forma interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar.

Metodologia

A pesquisa em Linguística Aplicada tem como aspecto basilar compreender a realidade, não se limitando a resolver problemas (PAIVA, 2019). A presente investigação enquadra-se na modalidade aplicada, pois além de gerar novos conhecimentos busca desenvolver novas formas de pensar a prática e a formação de professores a partir de informações e relatos de experiências desses profissionais. Essa seção se divide em três subseções: a primeira apresenta a contextualização da pesquisa, em seguida a descrição dos participantes, e finalmente, as análises dos resultados.

Contexto da pesquisa

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

Percebemos, a partir de acesso à anúncios de emprego⁴ postados nas redes sociais e à quadros de avisos de universidades e faculdades públicas e particulares da região metropolitana da cidade de Fortaleza, que escolas particulares buscam professores fluentes e certificados por sua competência linguística, graduados em Pedagogia ou em Letras. Mais um aspecto característico está na carga de trabalho desses professores, que pode chegar a mais de trinta horas semanais. Há escolas que passaram de uma aula de inglês semanal para cada turma para cinco aulas semanais. A relação do professor com os alunos se torna mais estreita e o status da disciplina de língua inglesa se equipara às demais disciplinas da escola.

Como mencionado anteriormente, a cidade de Fortaleza conta apenas com uma escola bilíngue, que trabalha com os currículos brasileiro e canadense. No entanto, observamos um número significativo de escolas particulares regulares (monolíngues) que implantaram programas bilíngues a partir de 2016. Nessas escolas a língua adicional é um diferencial na formação de crianças e jovens; esses programas bilíngues propõem um modelo de ensino de língua inglesa adaptado às escolas cearenses com as seguintes características: i) atendendo expectativas dos pais, as aulas são inseridas na carga horária diária dos alunos; ii) abordagem de ensino de língua estrangeira baseada em desenvolvimento de habilidades e competências (habilidades para os alunos do século 21), abordagens investigativas, abordagem comunicativa, método direto (aquisição de língua estrangeira), CLIL – abordagem integrada para o desenvolvimento de competências linguísticas e de conteúdo. Trabalha-se com estratégias de ensino que colocam o aluno como protagonista do percurso de aprendizagem ou de investigação e projetos e propostas multidisciplinares; iii) carga horária estendida. As escolas onde trabalham os professores que responderam a essa pesquisa, são escolas regulares com programas bilíngues, apresentam currículo brasileiro apenas, com um programa robusto de aulas de inglês. Devido ao incremento de carga horária, os alunos contam com exposição maior à língua, professores trabalham com abordagens que incentivam a pesquisa e o

⁴ Pesquisamos anúncios postados no instagram e facebook. Também, acessamos mensagens trocadas em grupos de professores no whatsapp. Consideramos anúncios de emprego em quadros de avisos de universidades e faculdades públicas e privadas. Observação foi realizada no período de 20/07/2019 à 20/11/2019 foram contabilizados anúncios de 38 escolas buscando professores de educação infantil, fundamental 1 e 2 e ensino médio. Não contabilizamos anúncios de cursos de idiomas e de empresas de recrutamento. Escolas da região metropolitana da cidade de Fortaleza.

protagonismo do aluno, como especificado acima, além de conteúdos acadêmicos nas áreas de cultura, matemática e ciências, principalmente.

Esse crescimento do ensino de inglês nas escolas de Fortaleza ocorre devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas e de seus pais que desejam que seus filhos tenham uma formação que inclua uma língua estrangeira, preferencialmente inglês, que assume um papel de língua mundial. Rajagopalan (2005) estima que $\frac{1}{4}$ da população tem algum nível de proficiência em inglês e que mais de 80% da produção acadêmica é em inglês, então essas escolas estão absolutamente coerentes em dar esse espaço à aprendizagem desse idioma. Essas escolas apresentam status valorizado por oferecerem programas bilíngues e seus professores devem atender às expectativas desse público, que é exigente, porém com pouco domínio do idioma. Os alunos têm acesso à internet e ao mundo globalizado, frequentam a escola regularmente, têm boas condições de estudo, podemos dizer que até posição privilegiada se comparamos à totalidade de escolas do estado. Portanto, nessas condições, podemos inferir que esses alunos atingirão algum nível de proficiência da língua adicional.

O objetivo do presente estudo foi entender se as mudanças identificadas no cenário de ensino de língua inglesa nas escolas particulares de Fortaleza se traduzem como vantajosas para os professores. Para tanto, foram analisados questionários respondidos anonimamente por 29 professores de inglês que trabalham em programas bilíngues de escolas particulares na cidade de Fortaleza, a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) como os professores percebem a chegada dos programas bilíngues nas escolas particulares de Fortaleza? (ii) Quais saberes os professores de inglês de programas bilíngues devem mobilizar para realizar seu trabalho? (iii) Os professores percebem os programas bilíngues como vantajosos para eles nos aspectos profissionais?

Participantes da pesquisa e instrumento para construção de corpus

Nessa seção desenvolvemos um desenho do perfil do professor de inglês dos programas bilíngues das escolas particulares na cidade de Fortaleza a partir do corpus coletado. Para esse estudo participaram 29 professores de inglês, voluntários, os quais leram e concordaram com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de responderem ao questionário da pesquisa⁵. O instrumento utilizado consistiu em um questionário disponibilizado em formulário da plataforma Google, contendo 23 questões, distribuídas em 3 seções: (i) Informações gerais; (ii) Informações sobre a formação do professor de inglês; (iii) Informações sobre a prática do professor de inglês. Os participantes responderam ao questionário online, anonimamente, no período de 05 a 25 de outubro de 2019. As informações sobre o perfil desses professores podem ser visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos participantes.

SEXO		FORMAÇÃO		
Masculino	Feminino	Graduandos	Graduados	Pós-graduados
27,6%	72,4%	24,1%	75,9%	20,7%
NATURALIDADE		EXPERIÊNCIA DOCENTE		
Ceará	Outros estados	Até 1 ano	De 1 à 4 anos	Mais de 5 anos
82,7%	17,2%	13,8%	37,9%	48,3 %

Fonte: As autoras.

Frente às respostas obtidas a partir dos questionários, destacamos dois aspectos acerca do perfil dos participantes. Primeiramente, ressaltamos que 82,7%, dos 29 participantes da pesquisa, são naturais do estado do Ceará. Então, nossas análises mostram um retrato regional do professor que se engaja no ensino de inglês das escolas particulares de Fortaleza. Um segundo aspecto, temos um grupo de profissionais majoritariamente feminino, 72,4%. Como os programas bilíngues nas escolas de Fortaleza ainda atingem, em sua maioria, a educação infantil e ensino fundamental, esse resultado reforça o perfil de professora cuidadora, segundo Rocha (2012), representa para as professoras a perda de identidade profissional a partir de raízes históricas da formação do professor. Enfim, evidencia o fato de a sociedade ainda atribuir à mulher a responsabilidade pelos cuidados com as crianças.

⁵ O estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Nossos resultados trouxeram uma amostragem de professores experientes bem representativa, 48,3%. Falamos de professores com mais de cinco anos de experiência. Com esse dado, validamos nossa questão de pesquisa sobre os saberes que os professores⁶ de programas bilíngues devem mobilizar para realizar seu trabalho. Ficam claras as adaptações e reformulações que o professor precisa implementar à sua prática já consolidada por serem professores experientes.

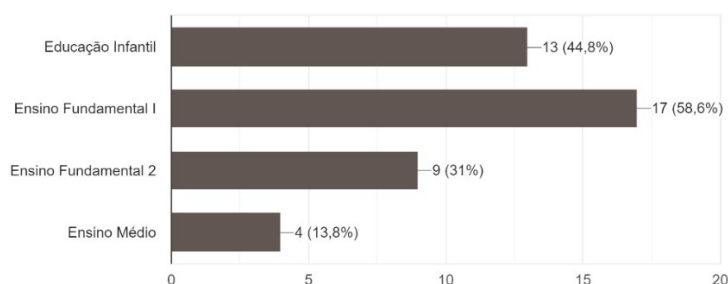
Análise e discussão dos dados

Nesta seção apresentamos os principais dados coletados a partir das respostas dos 29 professores de inglês ao questionário da nossa pesquisa. Ao longo desta seção apresentaremos excertos das respostas dos professores, os quais apresentaram temáticas essenciais para a discussão e análise da prática dos professores de inglês dos programas bilíngues das escolas particulares de Fortaleza. O primeiro dado relevante a ser abordado nesta seção diz respeito ao segmento em que os 29 professores participantes da pesquisa atuam. As respostas dos participantes podem ser visualizadas no Gráfico 1.

Gráfico 1. Segmento de ensino

2- Qual segmento você ensina? Pode marcar mais de um.

29 respostas



Fonte: As autoras.

⁶ Os professores foram formados em cursos de idiomas, geralmente com abordagem comunicativa, ou em escolas regulares, com abordagem tradicional com foco na leitura e escrita.

O Gráfico 1 demonstra a distribuição dos professores por segmento de ensino, cabe destacar que um professor pode atuar em mais de um segmento. Podemos observar que a menor porcentagem de professores de inglês está no Ensino Médio, isso ocorre pois os programas bilíngues iniciaram na educação infantil e ensino fundamental avançando para o ensino médio, gradualmente.

No que tange a carga horária dos programas, os dados do presente estudo mostraram que quase 80% dos participantes trabalham em escolas que oferecem quatro ou cinco aulas de inglês semanalmente aos alunos, o que representa significativo aumento na carga horária do professor já que a carga horária de inglês costumava ser de uma aula semanal. Gostaríamos de destacar que esse fator é muito importante e que, no Brasil uma pequena porcentagem de escolas tem essa oferta de aulas semanais. O British Council realizou em 2015 uma pesquisa intitulada “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira/British Council/Plano CDE” que demonstrou que apenas 5% das escolas estaduais e 8% das municipais tem quatro ou mais aulas de inglês semanais. Acrescentamos essa informação, mesmo que em comparativo com a escola pública brasileira, para evidenciar que as escolas particulares em Fortaleza estão, de fato, investindo em uma carga horária que exerça uma diferença na exposição dos alunos a língua inglesa. Ainda, acreditamos que esse aspecto representa um enorme impacto na atividade dos professores em diversos aspectos, principalmente no financeiro e na mobilização de saberes (formação).

Trabalhando ainda com os dados que evidenciam o perfil desse professor e sua formação, observamos que 62% tem formação em Letras. Esse percentual é superior às médias nacionais apontadas pelo Censo da Educação Básica 2017 para os professores de inglês com licenciatura na área de atuação. O censo revela que apenas 42% dos professores de ensino fundamental e 56% dos professores de ensino médio têm licenciatura ou bacharelado com fundamentação pedagógica. Outro fator que revela investimento desse profissional em sua formação é que 20% dos professores que responderam aos questionários, além de graduados, têm especialização na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O

percentual de professores pós-graduados ainda é baixo se comparado com os padrões nacionais, mas é um indicativo de professores mais preparados e mais engajados na profissão.

O Anuário de Educação Básica 2017 é um documento oficial onde estão especificados, entre outros objetivos para a educação brasileira, aqueles para a formação de professores. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores, até o último ano de vigência deste PNE (2024) é o objetivo traçado para a educação básica. Para os professores de inglês dos programas em questão, é um ponto de melhoria, já que o nosso estudo sobre a formação dos professores de inglês aponta para as especializações como uma forma de preencher a lacuna deixada pela graduação.

Conforme expusemos em outras seções deste estudo, as mudanças de abordagem e o incremento de carga horária, entre outros aspectos, apontam diferenças na prática de professores de programas bilíngues. A seguir apresentamos 5 respostas para a questão: “Você percebe diferenças no perfil dos professores de inglês que atuam hoje nas escolas privadas com programas bilíngues quando comparados aos professores que atuam em escolas com propostas mais tradicionais de ensino de língua estrangeira? Quais diferenças destacaria?”

P02- Os professores de programas bilíngue buscam ser bem mais dinâmicos e estão sempre procurando formas novas de trabalhar com o conteúdo!

P04- O nível linguístico dos professores dos programas bilíngues é maior. Muitos tem certificado de proficiência e/ou experiência no exterior.

P06- Geralmente, professores de escola bilíngue possuem formação na área, e não apenas sabem a língua.

P08- Sim. A maior diferença do bilíngue é a aula ser 100% em inglês, isso já modifica todo o comportamento e contato do aluno diante da língua estrangeira. Ao contrário das propostas mais tradicionais, o bilíngue utiliza menos o quadro e aborda atividades práticas com maior participação dos alunos.

P15- Sim. Os professores de programas bilíngues são (sic) mais dinâmicos.

P20- A abordagem tradicional é geralmente baseada na gramática, mesmo quando parte dos gêneros. Os programas bilíngues têm geralmente abordagem comunicativa, buscando a vivência da língua de maneira mais integral e com consciência dos aspectos culturais.

P24 Sim. São mais jovens e dinâmicos.

Os comentários dos professores são certamente calcados não apenas em suas experiências profissionais, mas também em suas crenças e em suas vivências (sua vida escolar). Convém destacarmos que tais excertos revelam que os professores compartilham

uma visão positiva de sua prática, palavras assertivas são citadas como referência às práticas dos professores dos programas bilíngues como: atitude, liberdade e dinamismo. Ao responder a esta pergunta eles experimentaram um exercício de olhar para a sua prática de uma posição “exotópica” (excedente de visão), conceito bakhtiniano que considera “dimensões extralinguísticas” (BRAIT, 2006, p.12), como tempo e lugar. O professor, ao identificar características do perfil dos professores de inglês que atuam hoje nos programas bilíngues de escolas privadas, descreveram, na verdade, a própria prática.

Outros aspectos analisados neste estudo diziam respeito ao suporte de uma gestão pedagógica e sobre a formação continuada. Para analisar essas questões, pedimos aos professores que reagissem com “sim” ou “não” à algumas afirmativas sobre suas atividades profissionais. Em seguida, pedimos que acrescentassem um comentário, espontaneamente. A seguir apresentamos 2 desses comentários.

Você gostaria de registrar alguma observação sobre as afirmações na questão 9? Se sim, utilize as linhas abaixo para suas observações.

P16 – Acredito que se uma escola se propõe a ter um programa bilíngue, se faz indispensável um acompanhamento da coordenação e de formações acerca do tema.

P21 – Como qualquer profissional autocrítico, reconheço que tenho segurança em vários aspectos, porém sei que há conceitos e habilidades ainda a serem desenvolvidos (e sempre haverá esse espaço para crescimento), dada a dinâmica do ensino e da aprendizagem na idade escolar.

Tratando-se da reação dos professores ao item sobre o suporte de uma gestão de língua inglesa na escola, aproximadamente 90% afirmam contar com o suporte de um coordenador ou supervisor de área, esse dado revela investimento e preocupação das escolas quanto ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, há pouco tempo não havia coordenadores bilíngues nas escolas de ensino básico. O coordenador, ao se colocar como agente motivador de sua equipe e assegurar que as boas ideias tenham continuidade liga e interliga pessoas, e consequentemente, amplia o espaço de aprendizagem do professor (LIBÂNEO, 2013). Além do que se passa dentro das quatro paredes da sala de aula, há muito mais a aprender no convívio do coletivo. É preciso lembrar que quem não está em classe, imerso naquela realidade, pode ser capaz de estranhar. É do estranhamento que surgem bons problemas, o que é muito mais importante do que quando as respostas aparecem prontas. Só assim é possível

que o coordenador efetivamente forme professores (e esse é o seu papel primordial). Segundo Nóvoa (2001), a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Ainda, nos comentários espontâneos, que apresentamos no excerto anterior, percebemos a postura reflexiva dos professores quanto aos desafios do programa bilíngue. Os resultados desse estudo sugerem que os professores passam por formação continuada; 82% dos professores afirmam que passaram por formação no trabalho. No entanto, 30% ainda sentem falta de formação continuada.

Os participantes também foram questionados sobre as abordagens/métodos utilizados nos seus locais de trabalho. São apresentadas 3 respostas a seguir.

- Que abordagens/métodos você utiliza para ensinar inglês na escola onde trabalha?
P04 – Abordagens dinâmicas que despertem o interesse dos alunos
P10 – Systemic.
P14 – Abordagem utilizada pelo material da escola.

Consideramos o excerto apresentado extremamente significativo para nosso estudo, pois a partir das respostas dos professores ao questionamento sobre as abordagens/métodos utilizados por eles para ensinar inglês nos chama atenção as respostas de alguns professores que não filiam suas abordagens aos conceitos divulgados na academia e, possivelmente, ao apontar “abordagens dinâmicas” (excerto P04) esse participante pode estar se referindo a gamificação ou uso de tecnologia em sala de aula de maneira não sistematizada. Ainda sobre as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores, os resultados consolidados revelam que 10% dos professores trabalham com CLIL, 3% cita as metodologias ativas, sala de aula invertida e UBD – Understanding by design. Além disso, 20% dos professores cita a abordagem comunicativa, 17% o Communicative Language Teaching – CLT que é um método proposto por Halliday em 1970. Identificamos nas abordagens uma esfera complexa e que exige dedicação e investimento do professor.

Consideramos importante acrescentar a esta análise os resultados apurados sobre a competência linguística dos professores. 48% dos professores afirmam ter aprendido inglês em cursos de idiomas, 13,7% se consideram autodidatas e apenas 7% fazem menção a estudos

no exterior. Esses números reforçam que não se aprende inglês na escola básica brasileira, nenhum professor dos que responderam o questionário, apontou a escola básica como preponderante no seu aprendizado de inglês. Os programas bilíngues têm o potencial para reverter esses dados, acreditamos que as crianças e jovens que hoje estão nos programas bilíngues, atingirão um nível de domínio da língua adicional. No tocante, não podemos deixar de mencionar, que a maioria das escolas com programas bilíngues são caracterizadas como de elite, e apenas uma porcentagem muito baixa de crianças e jovens brasileiros estão engajados em escolas com as características descritas nesse estudo.

Ainda sobre o aspecto da competência linguística desses professores, cabe mencionar que 65% dos participantes afirmaram ter algum tipo certificado de proficiência⁷ em língua inglesa. A busca dessa certificação nos mostra o engajamento dos professores em atingirem níveis mais altos de qualificação técnica para a realização de sua atividade profissional, além de alavancar melhor remuneração proporcionam mais autoregulação e autoestima.

Para investigar a opinião dos professores entrevistados sobre o papel da formação na atuação profissional, perguntamos: “Em que aspectos sua formação acadêmica contribui para que você seja um bom professor nos programas de inglês dentro de escolas particulares na cidade de Fortaleza?” Algumas das respostas são apresentadas a seguir.

Em que aspectos sua formação acadêmica contribui para que você seja um bom professor nos programas de inglês dentro de escolas particulares na cidade de Fortaleza?

P01 – Aprendi muito sobre a língua, sobre educação em geral, mas também em considerações e reflexões que temos que ter diante dos nossos alunos.

P02 - Ainda estou cursando Letras. Mas contribui por me oferecer oportunidades que com minha primeira formação eu não teria.

P04 –Além da língua em si, no conhecimento necessário para trabalhar os assuntos abordados e no planejamento das aulas.

P14 - Honestamente, no modelo atual de ensino bilíngue a formação pouco importa pois é uma tarefa quase que impossível.

P16 – Creio que apenas na questão do conhecimento da língua e da cultura.

P20 – Fiz bacharelado, minha formação acadêmica foi baseada na área de tradução. Então, apesar de ter sido um curso excelente, não ajudou em nada na prática de sala de aula. Nesse aspecto, penso que um curso de pedagogia né teria sido mais útil.

⁷ A certificação internacional ganha espaço nos anúncios de seleção de professores de inglês como um diferencial, as escolas têm grande interesse em propor a seus alunos que se submetam aos exames, a avaliação externa baliza o desempenho da escola. Torna-se essencial que professores tenham passado pela experiência e possam ser um bom modelo a ser seguido.

Observamos no excerto apresentado, que os participantes têm opiniões divergentes sobre a contribuição de sua formação acadêmica para a prática nos programas bilíngues. Não nos surpreendemos com esse resultado. Enfim, explanamos nesse estudo, que a formação do professor para programas bilíngues, e para a educação bilíngue é um assunto em pauta e as universidades e faculdades ainda, timidamente, lançam-se com propostas de pós-graduação na área.

Então, temos em nosso corpus um número maior de profissionais formados em letras 62% e 24% de professores cursando ainda a graduação. Poucos pedagogos, e alguns que migraram de áreas como psicologia, administração e comércio exterior. Como podemos perceber, uma amostra bem diversificada e ao mesmo tempo fiel às características desse coletivo de professores que anseiam por formação continuada, que acolhem novos aprendizados e estão próximos aos centros de formação (buscando cursos de especialização e exames de proficiência). Encontram conceitos, abordagens e metodologias novas, diferentes daquelas que vivenciaram enquanto alunos, fato que pode se traduzir em adaptação ou conflito ou reflexão.

Assim, concluímos com a certeza que as escolas mostram que se adaptam aos programas bilíngues, mas os professores ainda precisam de mais suporte e formação, 30% dos participantes relatam sentir falta de formação no local de trabalho, e percebemos que os professores depositam grande confiança nessas oportunidades de formação em serviço para complementar seus estudos na graduação universitária ou para auxiliá-los na migração de outras áreas e para, principalmente, os aproximarem da rotina escolar e das especificidades dos programas bilíngues e suas abordagens para o ensino de língua inglesa.

Considerações finais

Nos últimos quatro anos observamos, nas escolas particulares na cidade de Fortaleza, mudanças diversas, principalmente nas abordagens de ensino de língua inglesa e na carga

horária de trabalho dos professores. Observamos ainda, colossal procura das escolas particulares por professores de inglês, e o perfil almejado se tornou bem rigoroso, fatores esses que nos motivaram a realizar essa pesquisa sobre os professores de inglês dos programas bilíngues.

Neste trabalho nos propusemos, primeiramente, lançar luz às questões sobre bilinguismo e multilinguismo para destacarmos que pouco se discute sobre esse assunto no Brasil e que muitos, equivocadamente, consideram o Brasil uma nação monolíngue e desconhecem os impactos desse logro para as escolas brasileiras e para a formação de professores bilíngues no Brasil. A seguir, discorreremos sobre a formação dos professores de inglês no Brasil, assim trouxemos questões de legislação de escolas bilíngues e a carência de cursos de graduação que contemplem essa modalidade de ensino. Nosso objetivo foi entender se as mudanças identificadas no cenário de ensino de língua inglesa nas escolas particulares de Fortaleza se traduzem como vantajosas para os professores.

A análise dos questionários nos mostrou que os professores entrevistados percebem uma valorização de seu trabalho com a chegada dos programas bilíngues, mais horas dentro de sala de aula, mais estreiteza com o ambiente escolar, mais engajamento na escola e mais motivação a aprimorar seu nível linguístico e a buscar pós-graduações. No entanto, os professores revelaram inexperiência para a implementação de práticas docentes que promovam um olhar crítico acerca da língua inglesa no contexto escolar, carência de formação continuada e conflito da formação inicial com a prática.

Os professores têm se apropriado de novos saberes e começam a escrever uma história de sucesso. Revelaram, nesse estudo, satisfação, alegria e positividade ao olhar para sua profissão e sua prática. Também revelaram preocupação com a formação, o que indica reflexão sobre essa prática. É indubitável que o professor de inglês das escolas particulares tem mais oportunidade de trabalho, mais horas ativas por dia, e este fato é positivamente impactante na vida financeira dele. No entanto, mais responsabilidades acompanham o processo como a adaptação ao ambiente escolar (diferente de cursos de idiomas em vários aspectos) e as exigências das famílias e instituições; nível linguístico melhor; graduação na

área (que nem sempre foi exigida em anos anteriores), participação em reuniões de pais, são procurados e questionados sobre o aprendizado das crianças. Os programas bilíngues deverão elevar o nível de proficiência de inglês nas escolas e lançam os professores a novos desafios.

A universidade continua sendo a grande referência dos professores. As escolas exigem graduação na área; a formação no local de trabalho é valorizada, os professores buscam cursos de pós-graduação e o coletivo de professores se torna mais representativo nas escolas regulares, apostamos que poderão formar uma sólida rede de aprendizagem. Destacamos ainda, o aparelhamento das escolas para receber esses profissionais e garantir o sucesso dos programas bilíngues nas escolas particulares da cidade de Fortaleza.

Concluimos esse estudo na certeza de que essa discussão não se encerra aqui. A complexidade da atividade docente e os desafios encontrados por professores é campo fértil para investigações que venham a se somar às nossas e que possam contribuir com a comunidade acadêmica e com a atividade dos professores. Alegria-nos poder dar uma pequena contribuição para os estudos sobre a atividade de professores, sobretudo, para a atividade de professores de inglês de programas bilíngues que representam um número pequeno de profissionais, frente a escola pública estadual e municipal da cidade, no entanto, representam muito para cada um de seus jovens alunos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. “O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: Foco no ensino de línguas”. In: KLEIMAN, A.; COUTO CAVALCANTI, M. (eds.), *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 115-124.

BAKHTIN, M.; (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARCELOS A. M. F. “Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa”. In: LIMA D. C. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, Parábola, 2011, p. 147-158.

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, v. 2, n.4, p. 499-517, 1935.

BRAIT, B. “Análise e teoria do discurso”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília, MEC, SEF, 1998, 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular: BNCC-APRESENTAÇÃO*, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 01 ago. 2018.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v.15, p.385-417, 1999.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2009, 481p.

GARCIA O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER K. S. The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning. *Language and Education*, v.31, n.6, p. 590-594, 2017.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1982, 370p.

LIBÂNIO J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. Editora Heccus. 2013.

MAHER, T. M. “Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória”. In: GRUPIONI, L.D.B. (ed.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2006, p. 11-38.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. 19, p. 1-22, 2009.

MEGALE, Antonieta. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL*, v.3, n. 5, p. 1-13, 2005.

MEGALE, A. H. A. Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. *Pátio Educação Infantil*, v.39, p. 12-15, 2014.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, v.10, n.23, p. 9-24, 2017.

NÓVOA A. Professor se forma na Escola. Nova Escola on-line, n. 142, Maio, 2001. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa#> Acesso em: 24 ago. 2020.

PAIVA. V.L. M. O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1ª ed. São Paulo, Parábola, 2019, p. 7 -30.

RAJAGOPALAN, K. “A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva”. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (eds.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo, Parábola, 2005, p. 135-159.

ROJO. R *Escola conectada: multiletramentos e as TICS*. 1ª ed. São Paulo, Parábola, 2013, p. 13-36.

ROCHA, L. Formação de Professor de Educação Infantil. *Revista Projeção e Docência*. n. 1, 2012. V.3. p.28-36. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/171>. Acesso em: 24 ago. 2020.

THIERY, C. “True bilingualism and second language learning”. In: *Language interpretation and communication*. New York, Plenum Press, 1978, p. 145-153.

VALDES, G.; FIGUEROA, A. *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ, Ablex, 1994, 255 p.

Challenges for english teachers of bilingual programs in private schools in Fortaleza

Abstract: In the present study we discuss about bilingual programs teachers’ in private schools in Fortaleza. Brazil find within this still so recent free of legislative scope. The objective of this study was to evaluate if the changes identified in the English language teaching scenario in private schools in Fortaleza are advantageous for teachers, therefore, anchored in the literature on bilingualism and multilingualism and teacher training, we seek to: a) Investigate the perception of teachers about the recent bilingual programs in private schools in Fortaleza; b) Identify knowledge teachers call up to carry out their work and, c) Assess whether teachers perceive bilingual programs as beneficial to them. In order to outline a profile of these teachers and collect data for our study, we applied a questionnaire to 29

volunteer teachers. The analysis of the obtained responses showed that bilingual educators are being valued in the school context in Fortaleza, however, there is still a lack of continuing education. The present study hopes to contribute to the research in this newly, however, significant field of study.

Keywords: bilingual programs; teacher's education; bilingualism.

O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique

*Lucério Gundane¹
Benedito Chicavele²*

Resumo: A partir de Hymes (1972), Vygotsky (1991; 2010) e Heugh (2011), o estudo analisa os fenômenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo de ensino de línguas. São apresentadas estratégias didático-metodológicas a serem observadas durante o ensino das línguas bantas e do Português em Moçambique. A pesquisa adotada foi bibliográfica, desenvolvida com base num referencial teórico que incide sobre o ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues. A análise e interpretação desenvolveram-se por meio do método de análise de conteúdo. Os resultados mostram que para o ensino bilíngue, Moçambique deve adotar o modelo de manutenção, visto que este promove o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. Este modelo deve estar voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por isso, as atividades desenvolvidas durante o PEA devem ser variadas em função dos objetivos, dos conteúdos pedagógicos específicos e da realidade sociocultural do aluno, privilegiando-se a descrição de rotinas diárias, os jogos didáticos e o trabalho em grupo. Estas atividades devem ser desenvolvidas num quadro de respeito aos contextos plurilíngue e intercultural dos alunos. E, para se garantir um ensino bilíngue abrangente é imprescindível a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar no que cerne à importância deste ensino em ambientes de diversidade linguística, em face das vantagens pedagógicas e socioculturais do uso da LM do aluno.

¹ *Mestre em Linguística, Professor de Linguística Teórica e Linguística Descritiva do Português e das Línguas Bantas na Universidade Save de Moçambique. E-mail: luceriogundane@yahoo.com.br.*

² *Mestre em Educação/Ensino de Português, Professor de Práticas e Estágio Pedagógico em Língua Portuguesa e de Didática do Português na Universidade Save de Moçambique. E-mail: benedito.chicavele@gmail.com.*

Palavras-chave: Ensino de línguas; plurilinguismo; bilinguismo; estratégias didáticas.

Introdução

Em Moçambique, desde o início da implementação do novo currículo no ensino básico em 2003 até aos dias de hoje, tem-se assistido a vários debates concernentes à integração das línguas bantas nos programas de ensino bilíngue em todas as províncias do país, visto que este tipo de ensino permite que o aluno aprenda na sua língua materna (LM). O uso da LM do aluno como meio de instrução no ensino básico é fundamental se, à partida, se tiver um aluno que provém das comunidades plurilíngues em que, à sua LM, estão vinculadas práticas, ideologias e realizações socioculturais relacionadas com a sua comunidade de fala.

É neste sentido que o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem de línguas (PEA) em contextos plurilíngues, bem como apresentar estratégias didático-metodológicas a serem observadas durante o ensino das línguas bantas como LM e da língua portuguesa (LP) como língua segunda (L2) no ensino básico em Moçambique.

Integrado nos estudos sociolinguísticos como área de concentração, o estudo tem o bilinguismo e o plurilinguismo como linhas de pesquisa. A questão que se impõe neste estudo é: que enfoque metodológico se pode adotar no ensino bilíngue em contextos plurilíngues em Moçambique? A resposta a esta questão parece óbvia, todavia acarreta uma reflexão, visto que não se trata, necessariamente, de se apontar um método ou estratégia ideal, mas, antes, buscar-se um método ou estratégia que se ajuste a variados contextos e a necessidades de aprendizagem específicas.

Por isso, por um lado, a análise está assente na teoria sociocultural e histórica de Vygotsky (1991; 2010). Esta teoria enfatiza as origens sociais da linguagem e do pensamento e sustenta que o conhecimento humano provém da cultura e da sociedade. Em ambientes

plurilíngues como é o caso de Moçambique é fundamental que os aspectos sociais e culturais do aluno se reflitam e ganhem relevância no PEA de línguas.

Ao constituir teoria de base para este estudo, no âmbito das teorias de aprendizagem, a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1991; 2010) é vista com um campo epistemológico que dá primazia à interação social, histórica e cultural como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da linguagem, i. e., as crianças vão construir a sua memória por meio de conversas com outros indivíduos que pertencem à mesma comunidade de fala.

Por outro lado, para análise dos métodos de ensino de línguas em contextos plurilíngues, o estudo é fundamentado pela abordagem de Hymes (1972). Este autor defende a necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito de ensino de línguas e, naturalmente, em ambientes de diversidade linguística, esta competência vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo possui. Mais do que adquirir as regras formais da língua, os falantes nativos também adquirem outras regras (sociolinguísticas) que podem igualmente ser analisadas e descritas.

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, as crianças desenvolvem uma teoria geral da adequação da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social.³

O estudo é de revisão bibliográfica, desenvolvido qualitativamente, visto que permitiu o uso sistemático de materiais escritos, fontes de natureza primária e secundária (periódicos, anais de congressos, livros) que serviram de base para a análise não só de práticas linguísticas referentes ao ensino de línguas, mas também estratégias didático-metodológicas para o ensino bilingue em Moçambique. O estudo teve como alicerce os pressupostos teóricos de Hymes

³ Hymes (1972) citado por Almeida (2010).

(1972), Vygotsky (1991) e Heugh (2011) e propõe-se a analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos atinentes ao PEA de línguas em contextos plurilíngues em Moçambique.

A análise e interpretação desenvolveram-se por meio do método de análise de conteúdo (vd. Bardin, 1977) tido por Moraes (1999, p. 8) “como o método usado para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” Moraes acrescenta que essa análise conduz a descrições sistemáticas e ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Neste estudo, o método de análise de conteúdo ganha destaque ao conferir maior amplitude ao processo de análise e (re) interpretação de vários materiais versando sobre PEA de línguas.

Em relação à estrutura, o estudo está organizado em três seções, designadamente: a primeira seção, introdutória, onde se faz a contextualização do estudo a partir dos objetivos, do quadro teórico e da metodologia; a segunda seção é concernente à fundamentação teórica. A terceira seção analisa o PEA de línguas e apresenta estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique; por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Situação sociolinguística de Moçambique

Moçambique é um país caracterizado pela diversidade linguística e cultural, onde, além das línguas de sinais, a LP coexiste com as línguas bantas que são maioritariamente faladas pela população, com línguas de origem asiática (Mandarim, Urdo, Gujarati, Indi e Memane) e com as línguas das ex-colônias britânicas e francesas. Esta diversidade linguística faz de Moçambique

um país plurilíngue e pluricultural, resultado de convivências entre várias etnias, línguas e culturas (NHAMPOCA, 2015; GUNDANE, 2019). Decorre, deste fato, que uma política referente ao ensino de línguas atenda a essa diversidade, como um indicador importante a ter em consideração, com vista à promoção de uma educação fundamentada por fatores linguísticos, históricos, sociais, identitários e culturais.

Em Moçambique, a LP é língua oficial. Na óptica de Gundane (2019), embora não constitua LM para a maioria dos alunos do ensino básico provenientes sobretudo das zonas suburbanas, ela é usada nas escolas como meio de instrução logo na 1.^a classe. Por conseguinte, é uma língua alheia às diversas realizações socioculturais dos alunos, i. e., não permite que eles expressem seus valores sociais, culturais, atitudes, desejos, emoções, ideologias durante o PEA. Em termos de variedade linguística, a escola usa o código linguístico ‘mais elaborado’, o Português ‘Padrão’, favorecendo crianças provenientes dos grandes centros urbanos em detrimento daquelas que provêm das comunidades rurais. Lembre-se que a língua, no seu sentido mais abrangente, desempenha um papel importante nas sociedades e em diversos contextos culturais. Não se pode falar da língua desvinculada da sociedade e/ou da cultura e, vice-versa.

O ensino bilíngue: da teoria aos princípios e à prática

A educação bilíngue teve, primeiramente, suas motivações nos EUA, no Canadá, na União Soviética, na Índia, tendo se expandido para outras regiões do mundo após a declaração da Unesco de 1951. Numa reflexão sobre o papel e função das línguas vernaculares na educação, em conformidade com Unesco (1953, p. 11), “é axiomático que o melhor método de ensinar às

crianças é com base na sua LM, comparativamente a uma outra L2 que não lhes é familiar”⁴. Porém, nem sempre é possível o uso da LM do aluno como meio de instrução devido a vários fatores que podem impossibilitar o seu uso. Trata-se de fatores tais como: políticos, linguísticos, educacionais, socioculturais, econômicos, financeiros, práticos, entre outros.

Megale (2005, p. 7) refere que a “educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sociopolíticos”. Em países africanos, por exemplo, espera-se que a criança desenvolva as suas habilidades de leitura e escrita e aprenda matérias curriculares através de uma língua que ela melhor entende. O ensino bilíngue tem sido sempre recomendado em paralelo com o ensino e aprendizagem de uma língua ex-colonial, como é o caso do Português em Moçambique. As recomendações incluem o uso da LM como disciplina e como meio de ensino e aprendizagem a partir das classes intermediárias do ensino primário (HEUGH, 2011).

Para Mello (2010), entender educação bilíngue nem sempre é uma tarefa fácil, pois a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como: a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade, os meios de comunicação, etc. A educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam no ambiente familiar (veja-se GUNDANE, 2017).

Tecnicamente, a educação bilíngue corresponde àquela em que duas línguas são usadas como meios de instrução, ou ainda, é uma instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas. Todavia, essas definições são limitadas e imprecisas, pois, em muitos casos, a instrução por meio de duas línguas se limita à fase inicial da escolarização, como ocorre nos programas do tipo transicional (HORNBERGER, 1991 citado por MELLO, 2010).

⁴ Tradução livre dos autores do presente artigo.

Na asserção de Appel; Muysken (1987, p. 64), a educação bilíngue “é um sistema em que uma língua minoritária desempenha um papel específico diante da língua maioritária no ensino⁵”. Numa outra abordagem, Blank; Hamers (1988) sublinham que a educação bilíngue é um sistema em que, em dado momento, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Todavia, estes dois últimos autores não entendem como educação bilíngue programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira (LE) são ensinadas como matérias e não são utilizadas para fins acadêmicos.

Após a declaração da UNESCO em 1951, vários argumentos foram considerados em torno das discussões sobre as línguas maioritárias e/ou minoritárias na educação. Dentre eles, um sustenta o fato de, nos países do terceiro mundo, o ensino em línguas nativas poder ser visto como um melhor caminho para reintegrar grupos isolados, quer dizer, membros de cada grupo podem começar com a alfabetização inicial, usando as suas línguas nativas (APPEL; MUYSKEN, 1987; GUNDANE, 2019).

Além desta Declaração, na sua seção II (relativa ao ensino), o artigo 23.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos refere que:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (UNESCO, 1996).

Na óptica de Correa; Güthsb (2017), ensinar línguas em contextos cada vez mais multiculturais e multilíngues é sempre um desafio que pede muitas reflexões. Devido à

⁵ Tradução live dos autores do presente artigo.

complexidade do PEA, é prioritário que os professores reflitam constantemente sobre os pressupostos que devem mover suas práticas em relação à língua.

Relativamente às vantagens do ensino bilíngue, Garcia (1996) faz menção (i) às razões cognitivas que se resumem no pensamento diversificado e criativo por parte dos alunos bilíngues, no alto grau de atenção metalinguística e cognitivo de processos linguísticos (p. ex: competência comunicativa), (ii) às razões sociais em face do elevado grau de intercompreensão entre diversos grupos e no aumento do nível de conhecimento de uns em relação aos outros (educação multicultural), etc. (iii) e razões psicológicas, que resultam do aumento de autoestima.

Por seu turno, Clegg (2005), ainda que de forma generalizada, refere-se às vantagens do ensino bilíngue como, por exemplo, o aumento cognitivo que, por conseguinte, garante o sucesso escolar. É um modelo que aumenta a capacidade de os aprendentes desenvolverem habilidades tanto na LM como na L2. Note-se que o ensino bilíngue aumenta o sucesso da L2 como meio de instrução, ou seja, aprendendo as habilidades adquiridas na LM pode-se proceder melhor à transferência destas para a L2. Para este autor, o ensino bilíngue surge como uma ferramenta em prol da revitalização linguística e da promoção do patrimônio sociocultural.

Como se pode depreender, várias perspectivas em torno do conceito educação bilíngue foram aqui apresentadas. Todos autores são unânimes e focalizam o aspecto comum, segundo o qual, a educação bilíngue implica, inevitavelmente, o contato linguístico; quer dizer, o aluno é exposto a uma oportunidade do processo simultâneo ou alterando de ensino e aprendizagem em duas línguas no sistema educacional, i. e., LM e L2, sejam línguas minoritárias, sejam maioritárias, em função da situação sociolinguística da sua comunidade de fala.

Reflexão sobre o modelo de educação bilíngue adotado em Moçambique

Não constitui objetivo do presente estudo analisar a educação bilíngue desde a sua implementação nos anos 90, mas analisar as implicações teórico-práticas do modelo adotado em Moçambique. Em Moçambique, a introdução da educação bilíngue justifica-se por três razões: (i) socioculturais, (ii) linguístico-pedagógicos e (iii) de direitos dos cidadãos. Do ponto de vista estratégico, observando-se o fator diversidade linguística, a educação bilíngue em Moçambique baseia-se em três modalidades, nomeadamente: a) línguas locais como meio de ensino e aprendizagem; a) como disciplina opcional em programas monolíngues em que a LP é o meio de ensino; e c) como língua de recurso (MINED, 2003; GUNDANE, 2017).

Na visão de Chimbutane; Stround (2011, p. 5) “que se espera que o uso das línguas moçambicanas contribua para a melhoria da qualidade de educação, afirmação cultural e respeito pelo direito das crianças de aprenderem numa língua que conheçam e que dominem”.

É por essa razão que através do Instituto Nacional de Educação (INDE) foi levado a cabo um projeto de experimentação da educação bilíngue no ensino básico, denominado PEBIMO. A experimentação começou a ser delineada em 1990, tendo iniciado a sua implementação em 1993 com a introdução da 1.^a classe, envolvendo cinco escolas nas províncias de Tete (Cinyanja/Português) e em Gaza (Xichangana/Português), com quatro turmas em cada província (BENSON, 1998).

Na tentativa de se encontrar um modelo ideal para a educação bilíngue em Moçambique, Heugh (2011), a partir dos estudos existentes em África, descreve três formas através das quais as crianças podem aprender uma língua adicional com sucesso e terem também sucesso noutras

disciplinas curriculares em contextos de educação formal: a) LM ao longo de todo o currículo, onde os aprendentes têm como meio de ensino uma LM e um bom ensino da L2; b) educação bilíngue aditiva, onde se usa a LM como meio de ensino durante pelo menos 6 a 8 anos, isto é, entre 6.^a e a 8.^a classes, um bom ensino de uma língua adicional durante esses seis a oito anos; c) transição muito tardia para a L2. Diante destes três modelos, Heugh (2011) recomenda um modelo de ensino bilíngue aditivo que permite a transição tardia para a L2.

No que concerne ao modelo, Moçambique optou pelo transicional com algumas características de manutenção, de forma a garantir o desenvolvimento de um ‘bilinguismo aditivo’ nos alunos. Neste modelo de transição ‘precoce’, no primeiro ciclo (1.^a e 2.^a classes), a LM é o único meio de instrução até 3.^a classe. A L2 é ensinada como disciplina para o desenvolvimento de habilidades como oralidade, leitura e escrita. No segundo ciclo (3.^a, 4.^a e 5.^a classes), inicia-se o processo gradual de transição do meio de instrução de LM para L2, através de transferência de habilidades adquiridas na LM. Todavia, a partir da 4.^a classe, a L2 passa a desempenhar o papel de meio de instrução e a LM apenas como auxiliar em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais. Finalmente, no terceiro ciclo, (6.^a e 7.^a classes), a L2 é o único meio de instrução e espera-se que os alunos já possuam um bom nível de desempenho e a L1 é ensinada como disciplina (MINED⁶, 2003).

Para Heugh (2011), ainda que se concorde com a necessidade de uso das línguas bantas na educação escolar e com a ideia de que a L2 deve ser bem ensinada, falta ainda consenso no que diz respeito: (i) ao momento em que o meio de ensino a aprendizagem deve mudar da LM para a L2 (momento de transição); (ii) se a mudança de meio de ensino e aprendizagem é, na verdade, necessária quando a L2 é ensinada de forma eficiente como disciplina; (iii) se é possível usar ambas as línguas (LM e L2) como meios complementares de ensino ao longo de todo o sistema de ensino.

⁶ Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

Alguns estudos⁷ desenvolvidos em Moçambique sobre ensino bilíngue mostram que a transição da LM para a L2 é precoce e é prejudicial ao desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos. Uma educação sucedida em países africanos requer uma literacia sólida na LM do aluno, principalmente no uso desta língua como meio de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, no âmbito da avaliação da implementação de educação bilíngue em Moçambique, vários linguistas moçambicanos com destaque para Chimbutane (2003), (2011); Ngunga et al. (2010), (2011); Nhampoca (2015); Gundane (2017), (2019) têm apresentado alguns problemas inerentes a este modelo como, p. e., (i) adoção de metodologias e utilização de materiais de ensino que não são adequados à educação bilíngue; (ii) nalguns casos, os professores ensinam a leitura/escrita em línguas bantas com base em metodologias de ensino do Português; (iii) ausência de pessoal formado para tal metodologia; (iv) existência de problemas psicomotores e de destreza manual que vão desde o treino básico da criança no simples pegar do lápis, passando pelo desenhar riscos e curvas, círculos, até chegar ao grafema, depois da sílaba, a seguir à palavra e, finalmente, à frase.

Não obstante, nos últimos anos, estes problemas parece não terem maior foco, face (i) ao desenvolvimento crescente de estudos científicos concernentes à descrição das línguas bantas das escolas envolvidas; (ii) à produção contínua de compêndios, prontuários, gramáticas descritivas e dicionários ilustrativos de línguas moçambicanas; (iii) à expansão e publicação de materiais de ensino em línguas moçambicanas e (iv) criação de cursos superiores que visam formar professores para o ensino bilíngue.

Entretanto, olhando-se atentamente para o modelo vigente em Moçambique, fica claro que se trata de um bilinguismo subtrativo, que, essencialmente, não promove a LM do aluno, porque a partir da 8.^a classe a LM deixa de co-ocorrer com a L2, seja como meio de instrução, seja como disciplina, seja ainda como língua de recurso, passando-se ao ensino exclusivamente

⁷ (cf. CHIMBUTANE, 2003; NGUNGA et al, 2010; NGUNGA et al, 2011; HEUGH, 2011; NHAMPOCA, 2015).

feito na LP em todos níveis subsequentes. Para o contexto moçambicano, o estudo fica assente nas abordagens de Heugh (2011), quando propõe um modelo típico africano para a educação bilingue que defende a manutenção da LM em todo o currículo, entre oito a doze anos de escolaridade.

É importante a adoção do modelo de manutenção atendendo as suas vantagens descritas anteriormente, uma vez que, de forma efetiva, promove o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. A aprendizagem da LM como meio de instrução e/ou disciplina deve desenvolver-se ao longo de toda a vida académica do aluno, e, como tal, ela deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos diversos sistemas de ensino em Moçambique, desde o pré-escolar (literacia/alfabetização inicial, incluindo a educação de jovens e adultos), nos três ciclos do ensino básico, no nível secundário, bem como no nível superior, funcionando como disciplina principalmente em cursos de Ciências Sociais (GUNDANE, 2017).

Uma abordagem sobre os métodos de ensino de línguas

O ensino de línguas em contextos plurilíngues é bastante desafiante para o professor moçambicano, dadas as vicissitudes que o norteiam. Contudo, trata-se de um desafio estimulante, olhando-se para os benefícios que o ensino inicial numa LM proporciona ao aluno. O princípio básico é de que por conhecer a língua, o aluno tem maior facilidade de comunicação.

Com efeito, MINED (2003) reforça este posicionamento referindo que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais; entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas são os que melhor expressam

essa cultura; a LM determina a identidade do indivíduo e da comunidade linguística a que pertence, a sua preservação e desenvolvimento são vistos como um direito humano.

Nas linhas subsequentes faz-se um breve percurso sobre os métodos de ensino de línguas (gramática e tradução; abordagem direta; abordagem áudio-lingual e abordagem comunicativa) e, a partir daí, se coloca o posicionamento crítico-reflexivo relativo ao estudo, fazendo referência aos métodos e estratégias a adotar no contexto de ensino das línguas bantas como LM e do Português como L2 em Moçambique.

Gramática e tradução

Inicia-se a abordagem metodológica fazendo-se alusão ao método de gramática e tradução. A reflexão sobre o método de gramática e tradução desenvolve-se no âmbito do ensino de línguas em contextos plurilíngues, concretamente a modalidade de ensino bilíngue em Moçambique. Repare-se que neste método o professor é o foco central na sala de aula e o aluno é apenas receptor. O indicador de sucesso na aprendizagem da L2 é a habilidade de traduzir de uma língua para outra. Deste modo, pode-se considerar que o hábito de se traduzir textos em sala de aulas, muito comum ainda hoje, advém principalmente deste método.

A abordagem de gramática e tradução consiste na transmissão de conhecimentos sobre a língua onde a gramática assume um papel normativo, sendo um dos focos centrais da aula. Assim, para que os alunos ganhem consciência das regras gramaticais são realizados trabalhos (como a memorização) na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam-nas por meio de exercícios gramaticais tradicionais (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Neste contexto, a interação acontece sempre do professor para o aluno. Larsen-Freeman (2000) ressalta que este método carregava consigo o princípio de que o exercício de aprender uma LE era benéfico para o aprendiz da língua, mesmo que nunca chegue a usá-la na oralidade. A habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois, o enfoque estava sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

No entanto, o método de gramática e tradução foi alvo de duras críticas por não permitir o desenvolvimento da competência comunicativa por parte do aluno e por considerar o uso da gramática mais relevante do que a capacidade de se comunicar, ou seja, por se focar apenas em estruturas linguísticas, deixando de lado o uso efetivo da língua, razão pela qual não será tomado em evidência no presente estudo.

Método de abordagem direta

Diferentemente do método da gramática e tradução, no método de abordagem direta, o aluno não tem um papel passivo pelo fato de interagir com o professor passo a passo durante a aula. O PEA fundamenta-se na capacidade de o aluno fazer associações, deduções e inferências a partir de situações apresentadas pelo professor. O princípio fundamental do método é de que a LE se aprende através da LE e, assim, a LM nunca deve ser usada em sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos, gravuras, figuras e mímicas que são usadas para ajudar no processo de compreensão do aluno, jamais recorrendo à tradução, pois o aluno deve aprender a pensar na LE (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Este método também foi alvo de críticas por não apresentar bases teóricas consistentes e por não proporcionar aos alunos um domínio proficiente da língua-alvo, isto é, os alunos se expressavam de uma maneira desestruturada, razão pela qual, neste estudo, este método não será tomado como modelo ideal para o PEA de línguas em contextos plurilíngues.

Abordagem áudio-lingual

Para Larsen-Freeman (2000), na abordagem áudio-lingual prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição da LM, aprimorando-se a compreensão auditiva, a produção oral, a compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura. Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e o treinamento é considerado a atividade central de prática de uso da língua.

O método áudio-lingual posiciona o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Deste modo, o professor conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos. Não obstante, a principal crítica relacionada a este método centra-se no enfoque exacerbado sobre a repetição de estruturas linguísticas, na medida em que, se o aluno não souber o que repetir, haverá falhas durante o PEA. Apesar das críticas, é inegável que os seus aspectos positivos perduram são ensinados até hoje, tal como os recursos audiovisuais que são enriquecedores no PEA de línguas (CELCE-MURCIA (2001).

Abordagem comunicativa

No que se refere à abordagem comunicativa, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir frases

gramaticalmente corretas, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Ficou claro que a comunicação (entendida como um todo e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras. O conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1970, 1972) postula que ser competente comunicativamente vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter. Ser competente, comunicativamente, engloba também outras competências que, de acordo com Larsen-Freeman (2000) são: competência cultural; competência sociolinguística; competência discursiva e competência estratégica.

As competências descritas acima revelam que o ensino de línguas em contextos plurilíngues requer algum equilíbrio, num processo em que os objetivos do ensino não são definidos considerando-se apenas os conteúdos de aprendizagem, mas enfatiza-se o conjunto de habilidades que o aluno tem de desenvolver. A aprendizagem da língua, antes relegada a um trabalho segmental cujo foco está em si mesma como objeto de estudo, passa a ser focada nos contextos “autênticos” e nas situações de uso, elevando a aprendizagem ao nível de supra-segmentos e discurso.

De acordo com Brown (2001), o professor que faz uso da abordagem comunicativa passa a ser um mediador da aprendizagem; promove situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. Encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas em como fazê-lo. Desta maneira, os contextos sociais e culturais ganham maior importância.

O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: práticas e estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique

Esta seção apresenta algumas práticas linguísticas referentes ao PEA de línguas em Moçambique e estratégias linguístico-discursivas e didáticas para o ensino das línguas bantas como LM e do Português como L2 em Moçambique. De igual modo, são descritas ações relacionadas com a atitude e consciencialização linguística de todos os intervenientes no setor educativo.

O PEA de línguas em Moçambique, por tratar-se de um país pluricultural, deve espelhar a realidade sociocultural do aluno. A título de exemplo, o material usado (p. e., textos e outros materiais didáticos) deve refletir a sua realidade. “O ensino da L2 em contextos plurilíngues em Moçambique é desvantajoso, pois exclui maior parte dos alunos que provêm das classes baixas e favorece os que provêm dos grandes centros urbanos” (GUNDANE, 2019, p. 122). Os alunos provenientes das classes baixas, ao serem expostos a um ensino exclusivamente feito na L2 (língua de instrução), dependendo das capacidades cognitivas de cada um, precisarão de muitos anos para desenvolver uma boa competência comunicativa na L2.

Em Moçambique, após a independência, a LP era falada por um número relativamente menor e, na sua maioria, eram falantes residentes dos centros urbanos. Ao ser adotada como língua oficial e de unidade nacional, a LP, como único meio de instrução em todos os níveis escolares, deveria, de certa forma, contribuir para a redução da pobreza, dos altos níveis de ‘analfabetismo’ e também das desigualdades socioculturais entre vários grupos étnicos que fazem de Moçambique um país plurilíngue e pluricultural.

Efetivamente, o PEA de línguas em Moçambique deve refletir a interseção dos quatro elementos interligados: ensino, currículo, aprendizagem e o contexto sociocultural do aluno. Uma vez que as necessidades ou práticas educativas no ensino devem atender às necessidades

socioculturais do aluno, o modelo referente ao ensino de línguas em Moçambique deve espelhar a teoria sociocultural de Vygotsky (1991; 2010).

O modelo sistemático de ensino de línguas deve estar voltado ao desenvolvimento de competências do aluno e não aos conteúdos. Este modelo permite verificar se, de fato, as capacidades se traduzem em fatos pela observação das performances dos alunos, por isso, é sustentada a seguinte proposição: para que o PEA seja funcional, a organização de todo processo educativo deve priorizar a criatividade e participação do aluno, orientação para resolução de problemas e para o método, bem como a adaptação da escola às necessidades do aluno.

Através de usos linguísticos, os indivíduos expressam suas afeições identitárias, suas emoções, seus desejos, suas ideias, seus pensamentos, que se entrecruzam na comunidade em se encontram, ainda que se reconheça que esta realização da linguagem não seja estática, fixa e una, podendo, na eventualidade, ‘flutuar’, em função do contexto sociocultural em que os indivíduos estiverem envolvidos.

Para Moçambique, o estudo propõe um ensino intercultural que responda à heterogeneidade linguística e cultural dos alunos. A competência plurilíngue e pluricultural de acordo com QECR (2001) é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

Conforme Andrade (2012, p. 19), em paralelo com este conceito (intercultural), “funcionam outros agentes de integração, promovendo valores como a cidadania, a paz, os direitos humanos, a igualdade, a tolerância e a educação intercultural”. A interculturalidade visa promover não apenas a formação, mas também a integração dos grupos na sociedade; aprender a reconhecer a diversidade de códigos culturais, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da

sua própria identidade cultural, ser capaz de ir para além dos estereótipos e dos preconceitos, conhecer melhor as instituições, as características sociais, as formas de viver nos diferentes países europeus, tais poderiam ser os objetivos duma prática intercultural alargada na educação (ANDRADE, 2012).

No modelo em vigor em Moçambique, a interculturalidade pode ser mais significativa durante as classes de transição nos programas de ensino bilíngue e no 3.º ciclo do ensino básico, porque pode permitir mais interação entre os alunos provenientes das turmas bilíngues com os alunos provenientes das turmas monolíngues. Por isso, na visão de Andrade (2012, p. 21), “o professor tem um papel fulcral na aprendizagem, dado que terá de aplicar na sala de aulas práticas pedagógicas interculturais e abordar conteúdos culturais que propiciem uma percepção aos alunos quer da sua individualidade, quer da alteridade que os rodeia”.

Estratégias linguístico-discursivas para o ensino das línguas bantas e da LP

As estratégias que se seguem têm em conta os estudos desenvolvidos sobre métodos/abordagens de ensino de línguas, partindo do poder explicativo que se atribui a cada uma das teorias bem como das suas limitações. Tais estratégias, não são únicas, mas pretendem ser um caminho que o professor poderá seguir, dentre tantos outros, para maximizar o seu trabalho de ensinar as línguas em contextos plurilíngues.

São reconhecidas as dificuldades que o professor de língua enfrenta para adotar uma determinada abordagem metodológica para um grupo específico de alunos, pois, levantam-se questões relativas às diferenças individuais, condições de trabalho e turmas numerosas. Este posicionamento tem respaldo nas palavras de Gonçalves; Diniz (2004, p. 5), ao defenderem que “os professores enfrentam vários obstáculos relacionados às condições de trabalho e aos meios

disponíveis. As turmas são numerosas, os horários de trabalho são carregados, e nem sempre se encontram respostas para as dúvidas e incertezas que surgem no decorrer das aulas”.

A estes obstáculos Chimbutane (2011) acrescenta o fraco domínio da LP quer, por parte dos alunos, quer por parte dos professores, formação pedagógica insuficiente e um sistema educativo fundado sobre uma premissa autoritária e punitiva. O professor, com um rol de decisões a serem tomadas a todo o momento de sua prática, vai optar por decisões, muitas vezes, baseadas na sua experiência, sua vivência com o grupo, seu contexto cultural, social e nos valores pessoais, em detrimento de teorias/paradigmas de ensino de línguas.

Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem de línguas que podem contribuir para o sucesso dos alunos em contextos plurilíngues, destacam-se, em primeiro lugar, aquelas que visam pô-los em contato com a LP (com enfoque à oralidade e escrita) o mais tempo possível, ao mesmo tempo em que se vai moldando a sua LM, de modo a conferir um caráter escolar/formal. E, aqui, cabe a abordagem comunicativa, ou seja, o professor deve procurar centrar as aulas na aprendizagem efetiva dos alunos. Isto significa que os alunos devem estar ocupados em atividades o mais possível, e só minimamente em ouvir o professor ou em observar o que ele faz.

Com isto, pretende-se proporcionar aos alunos atividades sistemáticas de prática da oralidade, leitura e escrita, centradas nos seus interesses e necessidades. Para tal, o estudo sugere as seguintes estratégias metodológicas: descrição de rotinas diárias, jogos didáticos e trabalho em grupo. A descrição de rotinas diárias (em LM e L2) é um exercício de produção textual, oral ou escrita, no qual é importante a sequenciação dos eventos ou atividades realizadas. Essa sequenciação exige uma seleção adequada de palavras e de elementos de ligação de frases que possam contribuir para a coesão interna necessária para a compreensão e produção de um texto.

Assim, o relato de rotinas deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: atividades e eventos a serem relatados; a presença de quem relata; e a sequenciação temporal e/ou as relações de causa-efeito entre as atividades e eventos descritos. Do ponto de vista linguístico, o

relato de rotinas diárias ativa um vocabulário específico, podendo destacar-se: os verbos de movimento e de ação; as expressões de lugar; os elementos de ligação frásica (com valor aditivo e temporal).

Os jogos didáticos, por seu turno, devem ser aplicados como estratégia de ensino e aprendizagem, quer das línguas bantas como LM, quer da LP como L2 desde o início da escolaridade, visto que permitem, através de uma dinâmica lúdica, participativa e criativa, a consolidação e o alargamento da compreensão e expressão oral e escrita, constituindo, assim, um bom estímulo para a criatividade e motivação dos alunos para a aprendizagem.

O trabalho em grupo proporciona maior dinamismo na aprendizagem e oferece mais oportunidades de socialização. Através desta estratégia, é possível criar e desenvolver a autoconfiança, superar inibições e barreiras impostas pela aprendizagem da nova língua, a L2. Proporciona um campo maior de cooperação entre os alunos. Isto deve-se ao fato de ele obrigar a conjugar esforços para a obtenção de um produto final único, reduzindo os fatores negativos da competitividade, dando, à língua, um cariz cooperativo, interativo e mais comunicativo.

Estas atividades podem ser regularmente realizadas fora da sala de aula, ao ar livre, no pátio da escola, aproveitando o ambiente que rodeia os alunos e que lhes é familiar. As atividades ligadas ao ensino de línguas devem ser variadas, seja durante a aula, seja de uma aula para outra em função dos objetivos e conteúdos pedagógicos específicos. Assim, para além de programar e controlar o trabalho individual dos alunos, o professor deve privilegiar o trabalho em grupo que visa estimular os alunos a uma mútua ajuda e interação entre eles.

Atitude e consciencialização linguística no âmbito do ensino bilingue em Moçambique

A implementação eficaz do modelo de ensino bilíngue em Moçambique está relacionada com a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar, consciencialização dos pais e encarregados de educação que ainda se mostram duvidosos quando o assunto é ensino em línguas bantas, muito embora eles reconheçam que este modelo traz largas vantagens pedagógicas e socioculturais ao aluno. Aos que se opõem ao ensino bilíngue, é comum ouvi-los, afirmando que as línguas bantas contribuem para o retrocesso do aluno e são línguas incapazes de veicular vocabulário científico dada a sua fraca sistematização.

O sucesso escolar do aluno incide intrinsecamente na sua própria motivação, quer dizer, a sua atitude linguística deve espelhar a vontade e a necessidade de uma educação linguística inclusiva centrada não somente na sua LM como também na L2.

Numa situação em que pais e encarregados de educação de uma determinada comunidade se recusem que os seus filhos aprendam na LM nos primeiros níveis de escolaridade, considerando que este modelo de ensino retarda a realização escolar dos seus educandos, há que se ter em conta várias ações que, eventualmente, possam colmatar o problema. Trata-se de: consciencialização dos membros da comunidade em relação à sua atitude linguística; envolvimento dos membros da comunidade na sensibilização dos pais e encarregados de educação sobre a importância de uma educação linguística inclusiva que dá primazia à LM do aluno nos primeiros anos de escolarização; demonstrar a importância do ensino bilíngue na promoção do património sociocultural e linguístico do aluno, e a relação que se estabelece entre os usos da linguagem e as diversas práticas socioculturais a que os alunos estariam expostos em face do ensino exclusivo da L2; descrever as desvantagens sociais, culturais e linguísticas do ensino monolíngue em contextos de diversidade cultural e linguística.

Portanto, há que se pensar também em medidas e planos de ação de tal forma que se colmate argumentos que têm sido apresentados pelas correntes de opinião que se opõem à

educação bilíngue em África, sugerindo que as línguas africanas são incapazes de veicular um vocabulário científico. Para tal, deve-se assegurar e intensificar-se: maior cooperação entre o ministério que tutela a área de ensino com diversas instituições de investigação técnico-científica, departamentos de línguas, universidades, ONGs, sociedade civil, na definição clara de políticas sobre o ensino de línguas em contextos plurilíngues; desenvolvimento de estudos científicos concernentes à contínua descrição das línguas bantas, produção de compêndios, prontuários, gramáticas descritivas, gramáticas prescritivas e dicionários ilustrativos; expansão e publicação de materiais de ensino na LM e estabelecer princípios de publicação de materiais em L2, de modo a torná-los compreensíveis para os alunos; recolha e desenvolvimento do vocabulário técnico e a sua devida compilação; registrar o vocabulário da LM em colaboração com a comunidade no geral e testagem do vocabulário técnico-científico antes da fase de implementação.

Considerações finais

O estudo tinha como objetivo analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no PEA de línguas em contextos plurilíngues. Com efeito, os resultados da pesquisa mostram que no âmbito do ensino bilíngue em Moçambique é fundamental a adopção do modelo de manutenção, pelo fato de este promover o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. Este modelo de ensino de línguas em Moçambique deve estar voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por isso, todas as atividades durante o PEA devem ser variadas em função dos objetivos, dos conteúdos pedagógicos específicos e da realidade sociocultural do aluno, privilegiando-se a descrição de rotinas diárias, os jogos didáticos e o trabalho em grupo.

Estas atividades devem ser desenvolvidas num quadro de respeito aos contextos plurilíngue e intercultural dos alunos. Esta ação permitirá a integração de todos os alunos, principalmente os das classes de transição no ensino bilíngue e no 3.º ciclo do ensino básico.

A fim de se garantir um ensino bilíngue abrangente é imprescindível a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar no que tange à importância dos modelos de ensino bilíngue em ambientes de diversidade linguística, face às vantagens pedagógicas e socioculturais do uso da LM do aluno.

Portanto, várias estratégias de ensino e aprendizagem de línguas podem contribuir para o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, o estudo propõe aquelas que visam pôr o aluno em contato permanente com a LP o mais tempo possível, ao mesmo tempo em que a sua LM vai ser adotada como meio de instrução em contextos plurilíngues.

Referências bibliográficas

AAVV. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.* Lisboa: Edições ASA, 2001.

ANDRADE, R. P. M. *A intercompreensão na aula de Português como língua estrangeira.* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Universidade do Porto, 2012.

APPEL, R. ; MUYSKEN, P. *Language Contact and Bilingualism.* London: Edward Arnold, 1987.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Edições 70: Lisboa, 1977.

BENSON, C. “Alguns resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique”. In: STROUND, C.; TUZINE, A. (Orgs). *Uso das línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas*. Caderno de Pesquisa n.º 26. Maputo: INDE, 1998. p. 279-301.

BLANK, M.; HAMERS, J. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRITO DE MELLO, H. A. “Educação bilingue: uma breve discussão”. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Goiás: UFG, v. 9, n.º.1, 2010, p. 118-140.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.

CHIMBUTANE, F. “Sub-projecto de monitoria e avaliação da introdução do ensino bilingue em Maputo e Gaza”. In: *Projecto de avaliação educacional: Relatório anual*. Maputo: INDE, 2003.

CHIMBUTANE, F.; STROUND, C. (Orgs). *Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Textos Editores, 2011.

CLEGG, J. “Moving towards bilingual education in Africa”. In: COLEMAN, H. (ed.) *LANGUAGE AND DEVELOPMENT: AFRICA AND BEYOND*. Proceedings of the 7th International Language and Development Conference. British Council: Addis Ababa, 2005, p. 40-50.

CORREA, D. A.; GUTHSB, T. R. “Políticas Linguísticas na cidade de Itaiópolis-SC: relações entre língua e identidade”. In: *Gragoatá, Niterói*, v. 22, n.º. 42, 2017, p. 154-183.

DE ALMEIDA, V. P. “Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa: Dell Hymes Fragmentado”. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35, n.º 59, 2010, p. 44-57. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em 19 de Agosto de 2020.

GARCIA, O. “Bilingual Education”. In: COULMAS, F. (ed). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. (Orgs.) *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

GUNDANE, L. “Política linguística: educação inclusiva em contextos de diversidade linguística e cultural em Moçambique”. In: *Revista científica da UEM: Série. Ciências Sociais*, vol. 1, n.º 2, 2019, p. 112-125.

_____. *Didáctica das Línguas Bantu*. Maputo: CEAD, 2017.

HEUGH, K. “Da língua materna ao uso de uma língua internacional no processo de ensino e aprendizagem: as limitações do modelo de transição no sistema escolar em África”. In: **CHIMBUTANE, F.; STROUND, C. (Orgs.)** *Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Textos Editores, 2011, p. 53-74.

HYMES, D. “On Communicative Competence”. In **PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.)** *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MEGALE, A. H. “Bilinguismo e educação bilingue: discutindo conceitos”. In: *Revista Virtual de estudos da Linguagem*, v. 3, n.º 5, 2015, p. 1-12.

MINED. *Programa de educação bilingue para o IIº ciclo do ensino básico*. Maputo: INDE, 2003.

MORAES, R. “Análise de conteúdo”. In: *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n.º 37, 1999, p. 7-32.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

NGUNGA, A. et. al. *Educação bilingue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA. Coleção as Nossas Línguas II, 2010.

NGUNGA, A. et. al. *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: CEA. Coleção as Nossas Línguas IV, 2011.

NHAMPOCA, E. “Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos”. In: *work. Pap. Linguíst.*, nº. 16, v.2. Florianópolis, 2015, p. 82-100.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: Unesco, 1996.

UNESCO. *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco, 1953.

VYGOTSKY, L. S. “A formação social da mente”. In: COLE, M. et. al. *Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, v.631,1991, p. 1-90.

VYGOTSKY, L. S. “Linguagem, Desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11.^a Ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-118.

Teaching and learning languages in plurilingual contexts: didactic-methodological strategies for bilingual education in Mozambique

Abstract: According to Hymes (1972), Vygotsky (1991; 2010) and Heugh (2011), the study analyzes the linguistic and extralinguistic phenomena involved in the language teaching process. There are presented didactic-methodological strategies to be observed during the teaching of bantu languages and Portuguese in Mozambique. There was adopted bibliography research that was developed based on a vast theoretical framework that focuses on practice related to the teaching and learning languages process in plurilingual contexts. The interpretation and analyze were developed by contents analyze method. The results show that with regard to bilingual education, Mozambique must adopt the maintenance model, because it promotes linguistic and socio-cultural heritage of students. This model should be aimed to developing the student’s communicative competence. That’s why; all activities (didactic games, routine diaries, group activities) should be varied according to the objectives, pedagogical contents and socio-cultural

context of students. These activities should be developed within a framework of respect students intercultural and plurilingual contexts. Moreover, in order to guarantee a comprehensive bilingual education, it is essential to raise the awareness of all those involved in school educational practice regarding the importance of this teaching in linguistic diverse context, in view of the pedagogical and socio-cultural advantages of using the student's L1.

Keywords: Language teaching; plurilinguismo; bilingualism; didactic strategies.

Análise do discurso e formação de professores de português como língua de acolhimento

*Edmundo Narracci Gasparini¹
Hiago Higor de Lima²*

Resumo: Neste ensaio, abordamos elementos da Análise do Discurso que podem contribuir para uma perspectiva crítica e decolonial na formação de professores de português como língua de acolhimento (PLAc). Procuramos dar destaque ao que há de discursivo no “acolhimento” aos deslocados forçados no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc e, nessa direção, discutimos o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018). A retomada de elementos teóricos provenientes da Análise do Discurso possibilitou-nos identificar, em ambos os discursos, efeitos de sentido do discurso pedagógico (ORLANDI, 1996), no âmbito do qual se promove um “esmagamento do outro” em função de imagens socialmente cristalizadas do professor e do aluno. Vislumbramos a possibilidade de resistência e deslocamento em relação a ambos os discursos na medida em que, em oposição ao discurso pedagógico, se promova uma relação mais conflituosa entre professor de PLAc e aprendiz, a partir da qual se dá voz aos alunos e se garante a eles a possibilidade de discordância. Tal possibilidade de resistência e deslocamento, elaborada a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, é um elemento que pode contribuir para a decolonialidade na formação de professores de PLAc.

Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento, Formação de Professores, Análise do Discurso, Decolonialidade.

¹ Professor do Departamento de Letras, Artes e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSJ. Doutor em Linguística. Áreas de atuação: análise do discurso; ensino de língua estrangeira. E-mail: gaspar@ufsj.edu.br.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSJ. E-mail: hiagohigor7@gmail.com.

Introdução

O ensino e a aprendizagem de português como língua de acolhimento (PLAc) para sujeitos que passam por processos de migração forçada (CLOCHARD, 2007) têm representado um desafio no contexto brasileiro atual. Não há documentos oficiais que regulamentem o ensino para esse público (LOPEZ, 2016) e os materiais didáticos desenvolvidos especificamente para o grupo ainda são escassos (LIMA; VIANINI, 2019). Diferentes autores (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2018) referem-se também à carência de políticas públicas para o ensino e a aprendizagem de PLAc.

No que se refere à formação de professores de PLAc, os desafios não são menores: os professores, muitas vezes, não têm formação específica para trabalhar com imigrantes forçados (ou sequer têm habilitação/autorização para lecionar), sendo muito comum, ainda, que tal prática se dê de forma voluntária (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; ZAMBRANO, 2019). Ademais, o contexto de imersão no Brasil, atrelado a possíveis situações de desamparo (AYDOS, 2010) e vulnerabilidade (LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016), pode colocar o imigrante deslocado forçado demarcado por discursos preconceituosos que atravessam a prática de ensino e aprendizagem de PLAc. A existência de tais discursos confronta a formação do professor de PLAc com mais um desafio, apontando para a necessidade de formação específica na área.

Neste trabalho, pretendemos abordar elementos da Análise do Discurso elaborados por Michel Pêcheux (1997) e por Eni Orlandi (1996) que, segundo nossa leitura, podem contribuir para a construção de uma perspectiva crítica e decolonial na formação do professor de PLAc. Sentimo-nos convocados pela chamada para publicação neste número da *Glauks*, cujo foco é “Perspectivas críticas e decoloniais na formação de professores de línguas: avanços e desafios”. Formulamos então uma pergunta, que foi norteadora do trajeto que percorremos aqui: a partir da Análise do Discurso, o que poderia ser um posicionamento “crítico” e

“decolonial” frente ao desafio de formar professores de português como língua de acolhimento? A escrita deste ensaio foi uma tentativa de formular uma resposta.

Iniciaremos nosso percurso delimitando a área do ensino e da aprendizagem de PLAc e identificando alguns desafios na formação do professor na área. Em seguida, discutiremos elementos teóricos formulados no âmbito da Análise do Discurso que, conforme pensamos, podem representar uma contribuição significativa para a formação do professor de PLAc. Por fim, teceremos nossos comentários finais, de forma a concluir nossa reflexão.

Passemos então à delimitação da área e à identificação de alguns desafios na formação do professor de PLAc.

Português como língua de “acolhimento” e desafios na formação do professor de PLAc

Com vistas ao trabalho com pessoas advindas de processos de migração forçada (CLOCHARD, 2007) o termo Português Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido amplamente usado em pesquisas concernentes ao ensino de português para os “deslocados forçados”. Segundo Diniz e Lopez (2018), a designação deslocados forçados refere-se “tanto [a]os refugiados – termo amplamente utilizado pelo ACNUR ³ em seus relatórios [...] – quanto [a]os demais imigrantes procedentes de diferentes processos de migração de crise, inclusive aqueles que recebem vistos humanitários no Brasil” (DINIZ; LOPEZ, 2018, p. 1). Os autores entendem o PLAc como

a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em

³ Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. (DINIZ; LOPEZ, 2018, p. 3)

O termo “acolhimento” na expressão Português Língua de Acolhimento tem sido discutido por alguns autores (BIZON; CAMARGO, 2018; DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016; NEVES, 2018), que indicam ser equivocada a ideia de que o português funciona para todos os imigrantes como uma língua de acolhimento. Segundo Diniz e Neves (2018),

Partir do princípio de que ele [o português] sempre o é – ou pode vir a sê-lo a depender da abordagem, método ou técnicas adotados pelo professor – é apagar os conflitos identitários que podem estar em jogo para alguns sujeitos quando passam a (ter que) se relacionar com o português. Para alguns, por exemplo, esse idioma pode ser, acima de tudo, uma “ferramenta de defesa pessoal” (LOPEZ, 2016). Para outros, talvez, a suposta “língua de acolhimento” possa representar “o risco do exílio” (REVUZ, 2006), na contradição com um desejo de ser e estar apenas na língua materna, no lar de onde nunca se imaginou querer sair um dia. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 105)

De acordo com Bizon e Camargo (2018), o acolhimento deve ser compreendido como uma perspectiva que não apague as tensões e relações de poder. Nesse sentido, os autores indicam que falar em “língua de acolhimento” pode promover a ideia de que há uma única língua em cena no processo de acolhimento. É neste sentido que os autores propõem, como alternativa à ideia de uma “língua de acolhimento”, a perspectiva de um “acolhimento em línguas”. Segundo Bizon e Camargo, tal mudança aponta para uma perspectiva de acolhimento em que “as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717).

De nossa parte, gostaríamos de destacar o que há de propriamente *discursivo* no âmbito do “acolhimento” dos imigrantes forçados. Em consonância com nossa fundamentação teórica, não podemos deixar de indicar que o “acolhimento” é, sempre e inevitavelmente,

marcado pelo discurso. Os deslocados forçados são (ou devem ser) “acolhidos” com políticas, sem dúvida, mas julgamos ser importante que se atente para os discursos que, no âmbito do ensino e aprendizagem de PLAc, exercem seus efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1997). Nossa reflexão acerca da formação de professores de PLAc será feita, portanto, colocando ênfase no “acolhimento” como prática discursiva, prática que sofre necessariamente os efeitos da ideologia (ALHTUSSER, 1998). Nessa perspectiva, assume relevância a indicação que fizemos acima, referente a discursos preconceituosos que atravessam a prática de ensino de PLAc. Conforme indicamos, a existência de tais discursos confronta a formação do professor da área com um desafio.

Retomemos aqui o conceito de discurso da falta, abordado por Diniz e Neves (2018). De acordo com os autores, o discurso da falta corresponde a um

discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar. (DINIZ; NEVES, 2018, p.100-101)

Os autores indicam que além de configurar os sujeitos em função de suas supostas faltas, o discurso da falta, no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, naturaliza um determinado imaginário, qual seja, o de que o acesso a certas práticas letradas em português seria garantia de acesso a posições sociais mais valorizadas, funcionando como um instrumento para o sucesso^{4 5}. É nessa perspectiva que, segundo Diniz e Neves (2018), o

⁴ Sobre esse ponto, Diniz (2010) indica que “a aprendizagem do português aparece, em geral, não como um fim per se, mas como um instrumento, um meio para se atingirem outros objetivos” (DINIZ, 2010, p.85).

⁵ Ainda acerca desta questão, acreditamos que é possível associar o imaginário delineado pelos autores à idealização da língua inglesa como mercadoria que, supostamente, seria garantia de sucesso profissional e de inclusão na sociedade globalizada. A esse respeito, conferir Leite (2009), Gasparini (2009) e Lucena e Torres (2019).

discurso da falta se sustenta num modelo “autônomo” de letramento (modelo que é criticado por Brian Street), de acordo com o qual “o letramento, por si só, permitiria a crianças, jovens e adultos 'iletrados' desenvolver-se cognitivamente, econômica e socialmente, tornando-se cidadãos melhores” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101). Com isso, ficam obliteradas práticas letradas que não são consideradas como tais em função de um etnocentrismo.

É, portanto, a partir de uma posição etnocêntrica que se qualifica alguns sujeitos a partir de suas supostas faltas. A esse respeito, os autores mencionam que é um lugar comum na área de ensino e aprendizagem de PLAc a menção aos “baixos níveis de letramento” de alguns estudantes estrangeiros. De acordo com Diniz e Neves,

No funcionamento do discurso da falta, não há espaço para se levantar a possibilidade de que nossas práticas de ensino e avaliação vão ao encontro daquelas com que estão acostumados discentes de determinadas culturas, mas não de outras, o que poderia explicar algumas diferenças de rendimento eventualmente observáveis entre estudantes de diferentes origens (DINIZ; NEVES, 2018, p. 103)

Diniz e Neves (2018) indicam também que, em casos extremos, o baixo rendimento escolar pode ser abordado como uma patologia, inclusive com encaminhamento a unidades de saúde para avaliação médica e psicológica. Os autores concluem reafirmando a importância de um sistema escolar que não se isente de suas responsabilidades, delegando-as a profissionais da saúde, e que prepare professores e profissionais da educação para o trabalho com PLAc. Ademais, mencionam “a necessidade imperativa de políticas linguísticas direcionadas a discentes cuja língua materna não é o português” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 90).

As ponderações de Lopez (2018) dialogam com a argumentação de Diniz e Neves sobre o discurso da falta. A autora denuncia o que considera ser, no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, um discurso segundo o qual a língua portuguesa configura-se como uma obrigação aos deslocados forçados, sendo a eles imposta. Tal imposição é vista pela autora como uma violência simbólica que pode contribuir para a segregação dos imigrantes:

“o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português, muitas vezes ocultado por um discurso que apenas sugere a necessidade de tal aprendizagem, é, de certa forma, opressor” (LOPEZ, 2018, p. 28). Lopes obviamente não nega a relevância da aprendizagem da língua portuguesa por parte dos imigrantes. Contudo, a autora indica que talvez a língua não seja o único ativo que os deslocados forçados necessitam: “por isso há a necessidade de políticas públicas adequadas para a recepção e para o auxílio a esses indivíduos” (LOPEZ, 2018, p. 30). Um dos problemas com o discurso denunciado por Lopez é justamente o apagamento de tal necessidade.

As discussões realizadas por Diniz e Neves (2018) e por Lopez (2018) apontam para a possibilidade de que, seja pela via do discurso da falta (em que o imigrante é significado a partir de suas falhas de letramento), seja através do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (com os efeitos de silenciamento dele decorrentes), haja um *esmagamento do imigrante*: utilizamos aqui o termo usado por Orlandi (1996) em sua reflexão acerca do discurso pedagógico, que coloca em funcionamento um “esmagamento do outro” (ORLANDI, 1996, p. 17). Retomaremos tal conceito adiante.

Na argumentação que desenvolvemos neste artigo, torna-se relevante o conceito de decolonialidade em sua articulação com o ensino de línguas. Retomando trabalhos realizados no âmbito dos estudos decoloniais, Pardo (2019) indica que o conceito de decolonialidade contribui para desconstruir a ideia de que, com o fim das administrações coloniais e o advento das nações na periferia, vivemos em um mundo pós-colonial, descolonizado. De acordo com Pardo (2019),

as relações desiguais de poder e a hierarquização sociocultural, político-econômica, étnico-racial e de gênero/sexualidade de diferentes grupos, por meio de classificações binárias, tais como desenvolvido/subdesenvolvido, superior/inferior, civilizados/bárbaros, centro/periferia, inauguradas durante o período colonial, não se encerraram com o fim do colonialismo. (PARDO, 2019, p. 209)

Apontando para o fato de que a colonização territorial e administrativa cede lugar à colonialidade, o autor indica que os estudos acerca da decolonialidade buscam romper paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade. Gostaríamos de destacar a menção feita por Pardo, na citação acima, a “relações desiguais de poder” e a uma “hierarquização étnico-racial por meio de classificações binárias”. A indicação do autor parece-nos relevante para refletir sobre relações que se desdobram no âmbito do ensino e da aprendizagem de português para deslocados forçados. Ora, as discussões acerca do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018) apontam, justamente, para a existência, no ensino e na aprendizagem de PLAc, de “relações desiguais de poder” e de uma “hierarquização étnico-racial por meio de classificações binárias” (PARDO, 2019). Apontam, portanto, para a pertinência dos estudos sobre a decolonialidade para a área de PLAc e para a formação do professor.

Refletindo acerca da decolonialidade e o ensino de língua inglesa, Pardo (2019) argumenta a favor de um “posicionamento crítico” em relação aos objetivos estipulados acerca do ensino do idioma, fazendo com que os saberes específicos dos sujeitos envolvidos neste processo sejam levados em consideração, “bem como seus contextos, seus corpos, sua cultura, sua linguagem e seus conhecimentos de mundo para que possam desenvolver o olhar crítico acerca da construção do conhecimento e das relações de poder desiguais envolvidas neste processo” (PARDO, 2019, p. 219). Embora Pardo esteja discutindo a decolonialidade em relação ao ensino de língua inglesa, pensamos que suas considerações possuem relevância para o ensino e a aprendizagem de PLAc.

Acreditamos que elementos da teorização da Análise do Discurso possam contribuir para o “posicionamento crítico”, para o “olhar crítico” mencionado por Pardo (2019). Em outras palavras, tais elementos podem contribuir para a decolonialidade no âmbito da formação do professor de PLAc. É o que abordaremos na próxima seção.

Formações imaginárias, discurso pedagógico e formação de professores de PLAc

O discurso é definido por Michel Pêcheux como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1997). Fundamental aqui é a ideia de que o discurso não corresponde a uma “transmissão de sentidos” ou a uma “comunicação”, mas sim a um efeito de sentidos que se produz no ato de tomada da palavra. Ato que se realiza a partir de um determinado lugar no jogo de relações sociais. É, pois, esse jogo de lugares que determina os efeitos de sentido: falar de um determinado lugar, para alguém situado também em um lugar, eis o que preside o funcionamento do discurso.

Contudo, o jogo de lugares que preside o discurso, compondo suas condições de produção, não é simplesmente externo a ele. Tais lugares encontram-se representados no âmbito dos processos discursivos. É nessa perspectiva que Pêcheux (1997) aborda os lugares sociais em termos de formações imaginárias:

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona com tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifos do autor)

Reproduziremos aqui o quadro elaborado por Pêcheux (1997) para representar as formações imaginárias, formações que compõem as condições de produção do discurso:

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Abordar os lugares sociais em termos de um jogo de imagens, isto é, em termos da imagem que os interlocutores fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, traz um elemento essencial para a discussão aqui realizada: enquanto imagens ou representações com existência no âmbito do processo discursivo, tais elementos podem sofrer as vicissitudes do jogo discursivo: para além da reprodução, a transformação. Retomaremos esse ponto posteriormente.

Por ora, resta indicar que a caracterização das formações imaginárias assim como feita por Pêcheux no texto sobre o qual nos debruçamos – *Análise Automática do Discurso*, de 1969 – pode dar margem a um entendimento psicossociológico das condições de produção, conforme indica Courtine (2014). Segundo o autor, a definição elaborada por Pêcheux em 1969 não rompe com as origens psicossociológicas do conceito: “Os termos de ‘imagem’ ou de ‘formação imaginária’ poderiam perfeitamente substituir a noção de ‘papel’, tal como aquela utilizada nas ‘teorias do papel’, herdadas da sociologia funcionalista [...] ou ainda do interacionismo psicológico [...]” (COURTINE, 2014, p. 50). A respeito da crítica feita por Courtine, poderíamos acrescentar que as próprias questões implícitas às formações imaginárias, no quadro acima – “quem sou eu para lhe falar assim?”, “quem é ele para que eu lhe fale assim?” –, podem dar margem ao entendimento equivocado de que as imagens se

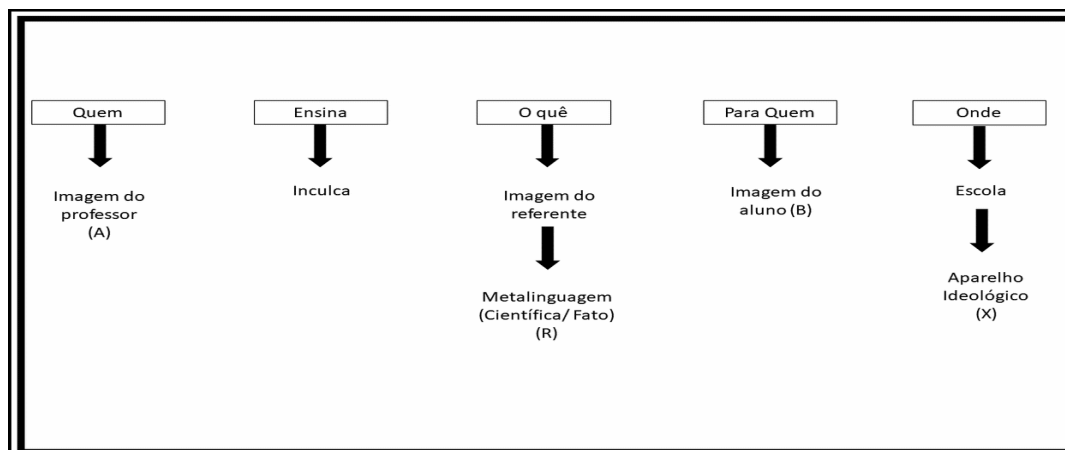
reduzem à consciência que o sujeito tem delas, o que seria negar que as imagens exercem efeitos a despeito da consciência do sujeito.

O ponto importante aqui é que, em nossa leitura, o jogo de imagens de que fala Pêcheux em 1969 deve ser lido à luz das considerações de Louis Althusser (1998) sobre a ideologia, considerações que exerceram efeito importante ao longo da trajetória teórica de Pêcheux, e que se encontram ausentes do texto de 1969⁶. Segundo Althusser, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, o que implica em levar em conta um duplo aspecto da interpelação: ao mesmo tempo em que a ideologia determina o dizer e o fazer do sujeito em consonância com o lugar por ele ocupado no jogo de relações sociais, ela engendra também, inevitavelmente, o engodo da liberdade e da autonomia, como se o sujeito fosse dono e senhor do que diz e faz. Ao mesmo tempo em que a ideologia determina, ela apaga o exercício desta determinação através de um efeito ilusório de liberdade.

Portanto, considerar o lugar social enquanto imagem ou representação, como o faz Pêcheux em 1969, implica em levar em conta que tal imagem ou representação exerce efeitos no dizer e no fazer do sujeito para além de sua consciência ou intenção. Trata-se, portanto, de um lugar social que interpela o sujeito, determinando-o e, ao mesmo tempo, produzindo a ilusão da autonomia. Tais considerações não deixam de ter relação com nossa discussão acerca da formação do professor de PLAc: o jogo de imagens que preside a prática discursiva no processo de ensino e aprendizagem de PLAc exerce efeitos nos sujeitos nela envolvidos apesar de suas “boas intenções”... ganham relevância aqui as considerações sobre o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e sobre o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem de português (LOPEZ, 2018), que exercem seus efeitos de sentido através da ilusão da liberdade. Retomaremos este ponto adiante.

Para os nossos propósitos neste artigo, importa retomar o conceito de discurso pedagógico elaborado por Orlandi (1996). Retomando o jogo de imagens assim como elaborado por Pêcheux (1997), Orlandi apresenta o esquema do discurso pedagógico:

⁶ Sobre tal ausência, conferir Henry (1997).



Segundo Orlandi, o esquema pode ser representado assim:

A ensina R a B em X (aparelho ideológico)

Interessa destacar do esquema proposto por Orlandi que A e B, em consonância com as formulações de Pêcheux (1997), correspondem a imagens, imagem do professor e imagem do aluno: “O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar)” (ORLANDI, 1996, p. 21). A partir de tais imagens, é possível entender a indicação da autora de que, no discurso pedagógico, o ensino toma a forma da inculcação (ensinar = inculcar) e de um “esmagamento do outro”:

parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP [discurso pedagógico] aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B*. (ORLANDI, 1996, p. 17, grifos da autora)

Nesta citação, vê-se a menção ao discurso pedagógico como um discurso autoritário, em consonância com a tipologia proposta por Orlandi (1996), que distingue três tipos de discurso: autoritário, polêmico e lúdico. Sobre o discurso autoritário, a autora afirma que nele não há interlocutores, mas um agente exclusivo. Pode-se entender esse ponto se levamos em conta as imagens de aluno e professor no discurso pedagógico: o professor ensina, o aluno aprende. É nesse sentido que, como discurso autoritário, o discurso pedagógico não dá lugar a uma reversibilidade de lugares, o professor despontando como agente único.

A partir do esquema do discurso pedagógico, reproduzido acima, Orlandi (1996) indica que a estratégia básica do discurso pedagógico deveria ser uma pergunta em relação àquilo que se ensina (o referente, no esquema). Porém, a autora indica que o jogo de imagens que preside o discurso pedagógico impede uma reflexão sobre o referente; em seu lugar, desponta o “é porque é”, na forma de definições rígidas e conclusões exclusivas e dirigidas. Eis, portanto, o que está em jogo no esmagamento do outro no âmbito do discurso pedagógico: um silenciamento do aluno, o impedimento à reflexão a partir do qual o professor desponta como agente único, transmissão unilateral de um conteúdo já pronto sobre o referente. Desponta daí uma “função tranquilizante” no âmbito do discurso pedagógico: “não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta” (ORLANDI, 1996, p. 30).

A discussão feita por Orlandi pode ser relevante para uma reflexão sobre o PLAc e a formação de professores na área ⁷. A esse respeito, a discussão acerca do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018) revela, como indicamos acima, um verdadeiro esmagamento daquele que aprende PLAc. É também um jogo de imagens que preside ambos os discursos. No caso do discurso da falta, conforme Diniz e Neves (2018), teríamos determinadas imagens do professor e do aluno: o professor como aquele que possui um saber sobre a língua portuguesa e está ali para ensinar, e o aluno como aquele que *não sabe, não é, não faz, não conhece*, e

⁷ Embora haja, na argumentação de Orlandi (1996), uma vinculação estreita entre a instituição escolar e o discurso pedagógico (conferir esquema acima), acreditamos que seus efeitos de sentido não se restrinjam à escola, despontando a possibilidade de que o jogo de imagens constitutivo do discurso pedagógico exerça seus efeitos de sentido em práticas pedagógicas que não ocorrem na instituição escolar.

está ali para aprender. Nesse caso, o esmagamento do outro se faz pela via de uma desconsideração das práticas letradas do aprendiz em função de um etnocentrismo (cf. DINIZ; NEVES, 2018). A língua portuguesa, como aquilo que é ensinado (referente), desponta na condição de garantia de acesso a posições sociais mais valorizadas, funcionando como um instrumento para o sucesso (DINIZ, 2010). No caso do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português, conforme Lopez (2018), teríamos o professor como aquele que possui um saber sobre a língua portuguesa e está ali para *impô-la*, ao passo que o aluno desponta, como imagem, na condição daquele que não possui tal saber mas *deve* possuí-lo. O esmagamento se faz pela via da imposição, da opressão e da segregação.

Em ambos os casos, o esmagamento se faz pela via do discurso, presidido que é pelo jogo de imagens de professor e aluno. E, vale lembrar, trata-se de imagens que interpelam o sujeito, determinando-o e, ao mesmo tempo, engendrando a ilusão da não determinação: interpelados pelos discursos da falta e da obrigatoriedade da aprendizagem do português, professor e alunos despontam, em função de um efeito engendrado pela própria interpelação (ALTHUSSER, 1998), como donos de seus dizeres e fazeres. Cabe então a pergunta: qual poderia ser o posicionamento crítico que promoveria ruptura em relação a tais efeitos? Como promover o posicionamento e o olhar críticos mencionados por Pardo (2019), de forma a decolonizar o ensino e a aprendizagem de PLAc?

Conforme Orlandi (1996) indica, o discurso pedagógico é um discurso autoritário, mas existe a possibilidade da crítica e de que algo escape. É nesse sentido que a autora faz sua proposta, proposta que, em nossa leitura, pode representar uma contribuição significativa para a formação de professores de PLAc. Para Orlandi, uma posição crítica seria fazer do discurso pedagógico um discurso polêmico. Se o discurso autoritário é caracterizado por uma ausência de interlocução, despontando um agente único, o discurso polêmico é caracterizado por uma “dinâmica de papéis” (ORLANDI, 1996, p. 34). É nessa perspectiva que Orlandi faz a sua proposta tanto no que se refere ao professor quanto no que concerne ao aluno:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é o exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição. (ORLANDI, 1996, p. 32-33)

Portanto, ante a fixidez do dito no discurso pedagógico, a autora sugere a exposição a efeitos de sentidos possíveis e o exercício da capacidade de discordância por parte do aluno. Diante da fixação dos lugares do locutor e do ouvinte, propõe-se uma dinâmica na interlocução. Segundo Orlandi, essa dinâmica de papéis promoveria uma recuperação do objeto de reflexão e uma produção de conhecimento mais conflituosa.

A proposta encaminhada por Orlandi (1996) pode ser relevante para a formação de professores de PLAc uma vez que se leva em conta a existência do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018). A dinâmica de papéis proposta por Orlandi pode exercer deslocamentos significativos em ambos os discursos. Na medida em que a relação se faz mais conflituosa, com a possibilidade de reversibilidade de lugares, reflexão e discordância por parte do aluno, este pode se significar / ser significado por aquilo que é, que faz, que sabe e que conhece, por contraponto à sua significação, no âmbito do discurso da falta, a partir do que “não é”, “não faz”, “não sabe” e “não conhece” (cf. DINIZ; NEVES, 2018). Da mesma forma, o conflito, a dinâmica de lugares, a reflexão e a discordância em relação ao mestre pode viabilizar, no âmbito da aprendizagem do PLAc, uma relação que seja menos opressora e segregadora (cf. LOPEZ, 2018) e na qual não se desconsidera o sujeito e a(s) língua(s) que o constituem, relação na qual a língua portuguesa desponta não como uma obrigação ou uma imposição,

mas como elemento que pode viabilizar processos de territorialização que não sejam precários (BIZON, 2018).

Em nossa retomada das formações imaginárias assim como discutidas por Pêcheux (1997), indicamos que o autor aborda os lugares sociais em termos de um jogo de imagens, isto é, em termos da imagem que os interlocutores fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Indicamos também que abordar os lugares sociais como imagens traz consequências importantes, uma vez que, de acordo com Pêcheux, tais imagens não são exteriores ao discurso, elas têm existência no próprio processo discursivo. Portanto, tais elementos podem sofrer as vicissitudes do jogo discursivo, o que aponta para a possibilidade da transformação, para além da reprodução: a própria prática discursiva pode exercer efeitos nas imagens cristalizadas socialmente. Em outras palavras, o encaminhamento proposto por Orlandi (1996), com o potencial de produzir transformações nas práticas discursivas que tomam lugar no processo de ensino e aprendizagem de PLAc, pode igualmente produzir mudanças significativas nas imagens socialmente cristalizadas do professor e do aluno que estão às voltas com o ensino e a aprendizagem de PLAc.

É nesta direção que entendemos que a teorização sobre as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) e sobre o discurso pedagógico (ORLANDI, 1996) pode representar uma contribuição importante para a formação de professores de PLAc. Estes elementos teóricos permitem abordar o processo de ensino e aprendizagem de PLAc em termos de sua configuração discursiva e, a partir disso, propor encaminhamentos que, levando em conta tal configuração, permitem resistir a discursos preconceituosos no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, contribuindo assim para mudanças significativas tanto na prática (discursiva) de ensino de PLAc quanto nas imagens sociais de professor e alunos.

Em sua reflexão acerca da decolonialidade e o ensino de língua inglesa, Pardo (2019) argumenta a favor de um “posicionamento crítico”, como vimos. Trata-se, para o autor, de fazer com que os saberes específicos dos sujeitos envolvidos sejam levados em consideração. A proposta feita por Orlandi (1996) em relação ao discurso pedagógico pode contribuir, em

nossa leitura, para o posicionamento crítico mencionado por Pardo (2019). Tal proposta refere-se, justamente, a levar em conta os saberes específicos dos sujeitos envolvidos no trabalho com línguas. Nesse sentido, o encaminhamento realizado por Orlandi (1996) pode representar uma contribuição significativa para a decolonialidade no ensino de línguas e na formação do professor de PLAc.

Passemos agora aos nossos comentários conclusivos.

Considerações finais

Conforme indicamos nas linhas iniciais deste ensaio, a chamada para publicação neste número da *Glauks*, com foco em “Perspectivas críticas e decoloniais na formação de professores de línguas: avanços e desafios”, mobilizou-nos em uma tentativa de abordar uma questão: uma vez que tomamos a Análise do Discurso como fundamento, o que poderia se configurar como um posicionamento “crítico” e “decolonial” na formação de professores de português como língua de acolhimento?

Em consonância com nossos pressupostos teóricos, de acordo com os quais o discurso é efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1997), acreditamos que a possibilidade de ser “crítico” e “decolonial” na formação de professores de PLAc está na dependência de colocar em destaque o que há de propriamente discursivo no “acolhimento” dos deslocados forçados no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc. Trata-se, para nós, de abordar o processo de ensino e aprendizagem de PLAc como uma prática discursiva, isto é, como uma prática de produção linguageira que se faz a partir de determinados lugares no jogo de relações sociais, conforme indicamos a partir de Pêcheux (1997).

Colocar em destaque a dimensão discursiva do “acolhimento” foi o que possibilitou considerar o jogo de imagens que condiciona o processo de ensino e aprendizagem de PLAc.

Gláuks: Revista de Letras e Artes– jan/jun. 2020 – Vol. 20, N° 1

Recorremos ao conceito de discurso pedagógico (ORLANDI, 1996) para abordar o jogo de imagens que, em nossa leitura, pode exercer efeitos neste processo. Abordamos o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018) e identificamos, em consonância com a elaboração de Orlandi (1996), o *esmagamento* do deslocado forçado que é operado no âmbito de tais discursos.

Discutimos em seguida a possibilidade da crítica, de um posicionamento crítico que possa promover deslocamentos significativos em relação às injunções destes discursos, em função dos quais se engendra, a partir de uma posição etnocêntrica, opressão e segregação dos imigrantes. Segundo pensamos, o encaminhamento proposto por Orlandi (1996), a partir do qual se instaura a possibilidade do conflito, da reversibilidade de lugares e da discordância por parte do aluno, pode representar uma contribuição significativa para a desconstrução da “narrativa colonial” (SOUZA SANTOS, 2002) ⁸ no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, com consequências importantes para a formação do professor na área.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1998.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Brasília: 2013. *Revista SIPLÉ – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, v.7. Fac 2. 2014, s.p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em 27 abr. 2020.

ANUNCIACÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*. Curitiba. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em 29 abr. 2020.

⁸ Segundo Souza Santos (2002), o pós-colonialismo compreende práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial assim como escrita pelo colonizador, tentando substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado.

AYDOS, M. R. *Migração forçada: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Brasil (1970-2006)*. 2010. 180. Dissertação (Mestrado em Demografia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas: Unicamp.

BIZON, A. C. C. Vozes do Programa emergencial ‘Pró-Haiti’: Narrativas de racialização do ‘ser haitiano’. In: BIZON & DINIZ (orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. v. 13. Fac.1. Revista X: Curitiba, 2018. p.57-86. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61201/36648>. Acesso em 29 abr.2020.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. “Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades”. In: BAENINGER *et al* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: *EchoGéo (online)*, Fac. 2, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/echogeo.1696> . Acesso em 27 abr. 2020.

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Editora RG, 2010.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*. Curitiba.v. 13. Fac.1. p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61225/36629>. Acesso em 15 abr. 2020.

GASPARINI, E. N. Língua Inglesa e Ideologia. *Solta a voz*. Goiânia, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2009.

LEITE, P.M.C.C. *Yes, Vamos Correr para “Dominar” a Língua: Como a língua Inglesa é Representada em Dois Textos da Revista Veja.* 2013. 247. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São João del-Rei: São João del-Rei.

LIMA, H.H; VIANINI, C. Gêneros orais do contexto acadêmico no ensino de português como língua adicional: desenvolvimento de material didático. *Revista Olhares e Trilhas* [recurso eletrônico]. Uberlândia, v.21. Fac 03. p.407-427, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.3.45348>. Acesso em 27 abr. 2020.

LOPEZ, A. P. de A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.* 2016. 261fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOPEZ, A.P.A; DINIZ, L. R. A. *Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados.* Brasília, v.9. Fac 9. p. 16-28, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em 27 abr. 2020.

LUCENA, M.I.P; TORRES, A.C.G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* Belo Horizonte. v.19. Fac.03. p.635-654, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914230>. Acesso em 23 abr. 2020.

NEVES, A. O. *Política Linguística de Acolhimento a Crianças imigrantes no Ensino Fundamental Brasileiro: um estudo de caso.*2018. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras.* Campina Grande, v. 8, Fac. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>. Acesso em 27 abr. 2020.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e T. HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: UNICAMP, 1997.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil*. 2016. 206 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUSA SANTOS, B. *Between Prospero and Caliban: colonialism, postcolonialism and inter-identity*. *Luso-Brazilian Review*, Madison, v. 39, n. 2, p. 9-43, win. 2002.

ZAMBRANO, C. H. G. Português Como Língua de Acolhimento em Roraima: da Falta de Formação Específica à Necessidade Social. *Revista X*. Curitiba v.14. Fac.3. p.16-32, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942/39021>. Acesso em 15 abr. 2020.

Discourse analysis and portuguese as a welcoming language teacher development

Abstract: In this essay we discuss theoretical elements from Discourse Analysis that may contribute to a critical and decolonial perspective in Portuguese as a Welcoming Language (PWLg) teacher development. We aimed at highlighting the discursive dimension of the “welcoming” of forced displaced immigrants in PWLg’s teaching and learning and, in accordance with this perspective, we discussed the discourse of lack (DINIZ; NEVES, 2018) and the discourse of obligation of Portuguese learning (LOPEZ, 2018). We could identify, in both discourses, the effects of meaning of pedagogical discourse (ORLANDI, 1996), within which there is a “massacre of the other” due to teacher and student’s socially crystallized images. We identified the possibility of resistance and displacement in relation to the aforementioned discourses once, as opposed to the pedagogical discourse, there is promotion of a more conflictual relation between PWLg teacher and student, in which the student can have the floor and exert his / her disagreement. This possibility of resistance and displacement, conceived by means of theoretical elements from Discourse Analysis, may contribute to decoloniality in PWLg teacher training.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language, teacher development, discourse analysis, decoloniality.

A imigração na sala de aula: uma análise sobre a convivência entre diferentes

*Joziane Ferraz de Assis¹
Thaiana Oliveira Dias²*

Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) através do Programa PIBIC/UFV³, e buscou analisar, a partir da perspectiva intercultural, como se deram a convivência e as trocas linguísticas e culturais entre um aluno venezuelano e seus colegas e professores em uma escola da cidade de Viçosa/Minas Gerais. Para isso, fez-se uma extensa pesquisa bibliográfica baseando-se em autores como Assis (2018), Freire (2011), Paraquett (2010) e Goenechea (2008), observou-se a realidade escolar com anotações em cadernos de campo e aplicaram-se questionários tanto ao aluno venezuelano quanto aos seus colegas e professores brasileiros, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativista. A partir das análises dos dados, identificou-se uma constante exclusão do aluno estrangeiro, visto que os brasileiros pouco se comunicavam com ele, bem como a dificuldade das professoras participantes em atuar nas distintas situações que esse contexto apresenta. No presente artigo, apresentaremos os resultados da pesquisa na categoria de análise “convivência”, refletindo sobre a imigração, a presença de alunos estrangeiros em sala de aula e a formação de professores.

Palavras Chave: interculturalidade, imigração, formação de professores, espanhol língua estrangeira.

Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada “*A escola viçosense e as experiências de imigração venezuelana: questões linguístico-culturais de uma nova demanda*”, desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Viçosa/MG

¹ Professora de Língua Espanhola na Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: joziane.assis@ufv.br

² Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino na cidade de Viçosa/MG. Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: thaiana.dias@ufv.br

³ Agradecemos ao CNPQ pelo financiamento da pesquisa.

com bolsa de pesquisa financiada pelo CNPQ por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Viçosa - PIBIC/UFV. A investigação se apoiou nos conceitos e princípios da interculturalidade, buscando compreender como se davam as relações linguísticas e culturais entre um estudante/imigrante venezuelano, recém-chegado à escola, e seus colegas e professores brasileiros.

Desse modo, a pergunta de pesquisa referente ao trabalho foi a seguinte: *“Como convive e se intercomunica o aluno venezuelano da escola nas relações com os brasileiros em ambiente escolar e quais são as demandas percebidas pela escola e pelos próprios estudantes para aperfeiçoar tais relações?”*. Para obter tais respostas, fez-se um estudo bibliográfico sobre os temas que circundam a imigração, a interculturalidade e a formação de professores, observou-se um total de 6 dias de aulas no período integral na escola no ano de 2018, com anotações em cadernos de campo e, ao final das observações, foram aplicados questionários tanto ao corpo docente e discente brasileiros, quanto ao estudante estrangeiro. Da totalidade de questionários distribuídos na escola, obtivemos o retorno de 8 estudantes brasileiros e 3 professoras, além do próprio estudante venezuelano. A pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFV.

Neste artigo analisaremos uma das categorias delimitadas pela pesquisa, denominada “convivência”, visto que se buscou compreender como se deu o convívio entre os alunos e professores brasileiros e o venezuelano a partir das interações linguísticas e sociais entre eles. Igualmente refletiremos sobre a imigração e a presença de alunos estrangeiros em sala de aula e a formação de professores. Iniciaremos, porém, apresentando brevemente o referencial que nos guiou nos estudos teóricos e na análise dos dados gerados.

Formação de professores na perspectiva intercultural e imigração

Iniciamos esta seção apresentando sucintamente como entendemos a interculturalidade. Partimos de Paraquett (2010), que caracteriza a interculturalidade em

diferenciação a outros conceitos do campo da cultura, quais sejam, o multiculturalismo, o pluriculturalismo e o transculturalismo. É o que se lê abaixo:

O Multiculturalismo é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes. Quando se fala em Pluricultural também há a co-presença de várias culturas, mas sem que haja a convivência entre elas. Ao contrário, ressalta-se a diversidade. Também há o termo Transcultural. Mas, neste caso, trata-se de um movimento de uma cultura em direção à outra, sugerindo a aceitação do outro e de seus referentes culturais, sem discriminação, sem preconceito. Por fim, entende-se por Interculturalidade a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico (PARAQUETT, 2010, p. 144).

Levando-se em consideração que a vivência da interculturalidade é uma via de mão dupla, na qual todas as pessoas em contato são recíprocas, aprendem entre si, além de compartilharem experiências, pressupõe-se que, nessa perspectiva, os indivíduos apresentam maior respeito e aceitação pelo outro. Como nosso campo de interesse é a educação, faz-se necessário refletir também sobre o que é ser um professor intercultural. Para isso, torna-se importante pensar a formação de professores na licenciatura e sobre como a formação docente se reflete na escola, conseqüentemente, nas relações que se criam e se estabelecem entre o corpo docente e discente nesse ambiente. Pode-se começar a pensar com Paulo Freire (2011, p. 24), para quem:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o

processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 2011, p. 24).

A partir do que disse o autor, se o professor, em seu próprio processo de formação, considera-se como objeto daquele que lhe transmite informações, acreditando na presença de um indivíduo ativo e outro passivo no processo de aprendizagem, ele não se baseia em uma perspectiva intercultural, já que, desse ponto de vista, todos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, pode-se refletir sobre a seguinte pergunta: Temos uma formação nas universidades que nos propicie ser professores interculturais?

O que se pode concluir com relação a este questionamento, tomando como referência a experiência das autoras deste artigo, é que, ainda hoje, se observa uma formação universitária muito tradicional, e conseqüentemente, isso se reflete na escola quando os docentes lá chegam para ministrar suas aulas. Se a interculturalidade fosse um aspecto mais presente na formação de professores, se chegaria facilmente à conclusão de que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 25) e que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (op. cit., p. 25).

Se a base educacional de formação de professores fosse intercultural, a diversidade provavelmente seria um tema mais presente dentro de sala de aula, e esse espaço não seria pensado como um lugar homogêneo, onde supostamente todos possuem as mesmas vivências prévias. Segundo Goenechea (2008, p.120), “[...] actualmente los profesionales de la educación reciben una formación que les capacita fundamentalmente para trabajar en una sociedad culturalmente homogénea [...]”⁴.

Por isso, na escola em que foi realizada essa pesquisa, como aparecerá nas discussões a partir da análise dos dados, a maioria dos professores ministraram suas aulas como se ali estivessem somente brasileiros, porque lhes faltavam o conhecimento e a experiência sobre como lidar com diferentes nacionalidades na escola. Goenechea (2008, p. 129) diz que “[...] el profesorado no está preparado para trabajar en contextos multiculturales”⁵. E complementa

⁴ “Atualmente os profissionais da educação recebem formação que lhes capacita fundamentalmente para trabalhar em uma sociedade culturalmente homogênea [...]” (Essa e as demais traduções foram feitas pelas autoras deste artigo).

⁵ “[...] os professores não estão preparados para trabalhar em contextos multiculturais”.

dizendo que “[...] no están preparados. Primero porque no han tenido una formación, pero es que la formación no es la panacea. En el fondo vivimos en una sociedad que no está preparada para la interculturalidad”⁶ (op. cit., p. 129). Desse modo, percebe-se que a autora não só responsabiliza a falta de formação por parte do professorado, como também a sociedade como um todo, visto que a escola e a universidade fazem parte dela.

Pensando nisso, Goenechea (2008), em sua pesquisa, detecta que os professores têm uma base educacional muito pouco intercultural nas universidades, especialmente pensando na faixa etária desses profissionais, já que a perspectiva intercultural é uma discussão muito recente, tendo ganhado fôlego nos últimos anos do século XX, e a maior parte dos professores se formaram antes de se começar a discutir a interculturalidade no contexto escolar.

A autora diz que “[...] la presencia de alumnos extranjeros es hoy en día una realidad cotidiana en la mayor parte de España”⁷ (GOENECHEA, 2008, p. 119), afirmação que podemos estender facilmente ao Brasil, dado o trânsito constante de cidadãos entre os países. Então, “[...] ante esta realidad resulta obvio que el profesorado del siglo XXI requiere una formación específica para poder desarrollar adecuadamente su labor educativa en un contexto multicultural”⁸. Caso não tenha uma formação adequada, pode acontecer de os professores relacionarem “[...] la presencia de alumnos extranjeros con un problema y es a raíz de la existencia de esa situación problemática cuando el profesorado busca o demanda formación sobre el tema”⁹ (op. cit. p. 125).

Goenechea (2014), em outra pesquisa, identificou que “[...] docentes especialmente sensibilizados con la importancia de la lengua como elemento de la identidad cultural del alumno, tratan de aprender las lenguas maternas de sus alumnos y las usan [...] en clase”¹⁰ (GOENECHEA, 2014, p. 1069). Buscar aprender um pouco a língua desse aluno imigrante, com o intuito de incluí-lo, também pode ser uma alternativa eficaz para o desenvolvimento

⁶ “[...] não estão preparados. Primeiro porque não tiveram uma formação, mas a formação não é a desculpa. No fundo vivemos em uma sociedade que não está preparada para a interculturalidade”.

⁷ “[...] a presença de alunos estrangeiros hoje em dia é uma realidade cotidiana na maior parte da Espanha”.

⁸ “[...] diante dessa realidade parece óbvio que os professores do século XXI requerem uma formação específica para poder desenvolver adequadamente seu trabalho educativo em um contexto multicultural”.

⁹ “[...] a presença de alunos estrangeiros a um problema e é por essa situação problemática que os professores buscam ou demandam uma formação sobre o tema”.

¹⁰ “[...] docentes especialmente sensibilizados com a importância da língua como elemento da identidade cultural do aluno, procuram aprender as línguas maternas de seus alunos e as usam [...] em sala de aula”.

dos processos de ensino e aprendizagem nesse contexto. Segundo Freire (2011, p. 43), “mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]”.

A partir disso, se pode depreender que, de acordo com essas demandas dentro das escolas, o professorado precisa se adaptar às novas realidades e saber como lidar com a presença de alunos imigrantes no contexto escolar. Se a experiência da pesquisa aqui relatada, com apenas um aluno imigrante na sala de aula já demonstrou dificuldades do corpo docente para lidar com a questão, uma classe com mais alunos de outras nacionalidades representaria desafios ainda maiores.

Goenechea (2008) faz algumas perguntas fundamentais para reanalisarmos nossas práticas pedagógicas pensando em um contexto intercultural e, a partir dessas perguntas, pode-se refletir sobre a importância de analisar o espaço onde o educador está inserido, pois “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2011 p. 45). Ainda segundo Goenechea (2008), a fim de encontrar as possíveis medidas que devem ser tomadas para a integração de todos os educandos no espaço, devem-se fazer perguntas como:

¿Qué se entiende exactamente en la práctica por “formación en educación intercultural”? ¿Qué temáticas concretas abarcan estos cursos? ¿Con qué metodologías suelen trabajarse? Son preguntas que aún están por responder en gran medida y cuyas respuestas pueden encontrarse observando qué ocurre en la realidad¹¹ (GOENECHEA, 2008, p. 121).

Em nossa pesquisa, verificou-se que o aluno venezuelano era muito mais participativo nas aulas em que os professores tinham essa sensibilidade de perceber sua realidade, que tentavam falar em espanhol, que demonstravam preocupação em relação a sua participação

¹¹ “O que se entende exatamente, na prática, por “formação em educação intercultural”? Que temáticas concretas esses cursos abordam? Com qual metodologias costumam trabalhar? São perguntas que ainda se estão por ser respondidas e cujas respostas podem ser encontradas observando o que ocorre na realidade”.

nas aulas. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011 p. 40).

Caso contrário, se não se respeita a cultura de origem do aluno, este poderá criar resistências ao se relacionar com a nova cultura e com o novo espaço no qual está inserido. Por isso, Goenechea (2014, p. 1066) se pergunta “[...] si nuestro sistema educativo contribuye a formar identidades culturales equilibradas, manteniendo el alumno su cultura de origen; o si [...] promueve inexorablemente la asimilación como única vía de adaptación a la escuela”¹².

Incluir um aluno imigrante em um determinado espaço não significa a exclusão total de suas vivências anteriores, muito menos o apagamento de sua cultura e costumes. Dentro de sala de aula, inclusão significa o compartilhamento e valorização de toda a diversidade presente. A interculturalidade nos contextos de imigração pode ser vista ainda como uma oportunidade para ampliar os campos de atuação do professor. Segundo Assis (2018, p. 184-185):

Em uma perspectiva linguística ou linguístico-pedagógica, o contato entre o Espanhol e o Português, nesses contextos de imigração de hispano-falantes no Brasil, abre portas para uma série de consequências ao professor dessas línguas, como ensino de Português para falantes de Espanhol, ampliação do ensino de Espanhol para brasileiros, ganho de visibilidade dos venezuelanos entre os brasileiros e questões linguístico-formais próprias do contato entre as duas línguas-culturas (ASSIS, 2018, p. 184-185).

Ademais, muitos professores têm a percepção de que a necessidade de os alunos de escola pública aprenderem uma língua estrangeira é questionável, haja vista que estes possuem baixíssimas probabilidades de viajar ao exterior devido a sua situação socioeconômica. Assis (2018) observa que:

¹² “[...] se o nosso sistema educativo contribui para formar identidades culturais equilibradas, mantendo o aluno em sua cultura de origem; ou [...] promove inexoravelmente a assimilação como via única de adaptação na escola”.

esse desmerecimento do ensino de línguas na escola é bastante perceptível para professores e alunos, já que ouvimos, repetidas vezes, que “não adianta aprender Inglês ou Espanhol porque nunca se sairá do país” ou “para que aprender uma língua estrangeira se nem Português os alunos sabem falar?” (ASSIS, 2018, p. 21).

Porém, ainda que muitos alunos brasileiros não tenham a possibilidade de viajar ao exterior a fim de entrar em contato com a língua estrangeira, podem ter contato com o estrangeiro em seu próprio país. É fato que aprender uma língua estrangeira está além da finalidade de viagem. Quando se aprende outra língua, pode-se aumentar o leque de conhecimento cultural, tendo acesso a mais informações, além de se ampliar a capacidade intelectual. Por esse motivo, ter acesso a línguas estrangeiras é uma questão de direito e políticas públicas e faz parte também da perspectiva política que adotamos no trabalho de pesquisa aqui apresentado.

Por fim, depreende-se que todos esses debates circundam a formação de professores na perspectiva da interculturalidade e “[...] si la formación del profesorado puede ser la clave de la educación intercultural, si consigue ponerla en marcha, ésta puede ser a su vez la raíz de una sociedad mejor en la que diversidad y convivencia vayan ineludiblemente unidas”¹³ (GOENECHEA, 2008, p. 134). Ou seja, se a formação de professores consegue caminhar rumo à interculturalidade, caminharemos também rumo a uma sociedade mais justa e menos desigual e excludente.

Importante ressaltar como o estudo bibliográfico da perspectiva intercultural foi importante para as pesquisadoras deste projeto a fim de desenvolver a pesquisa ora relatada, haja vista o necessário cuidado ético ao observar a sala de aula e se relacionar com as diferenças presentes naquele ambiente. Partimos, a seguir, para a análise dos dados gerados com os questionários e os cadernos de campo.

¹³ “[...] se a formação dos professores pode ser a chave da educação intercultural, se consegue implementá-la, essa pode ser a origem de uma sociedade melhor em que a diversidade e a convivência andam inevitavelmente unidas”.

A categoria “convivência”

Nesta seção, serão analisadas as respostas aos questionários dos alunos e professoras brasileiras e do estudante venezuelano, bem como as anotações dos cadernos de campo das pesquisadoras, privilegiando a categoria “convivência”. Ao longo da pesquisa, também analisamos as categorias “intercomunicação” e “demandas”, entretanto, devido ao limite de páginas deste artigo, não trataremos das duas últimas.

Durante todo o desenvolvimento do estudo, tivemos uma terceira pesquisadora-participante, voluntária, que acompanhou todos os trabalhos, e cujas anotações serão consideradas neste artigo, juntamente com as anotações de uma de suas autoras. Dessa forma, identificaremos as pesquisadoras como PE1 e PE2. A fim de manter o anonimato de todos os envolvidos na pesquisa, os alunos brasileiros serão tratados como ‘A’, o venezuelano como ‘V’ e as professoras brasileiras como ‘P’. Com o intuito de diferenciá-los entre si, todos virão seguidos com um número.

Importante ressaltar que a metodologia de análise dos dados consistiu em análise de conteúdo, com enumeração de recorrências lexicais e identificação de temas presentes nos cadernos de campo, e transcrição das respostas e enumeração das recorrências lexicais nos questionários, o que permitiu a definição das categorias de análise. A seguir, procedeu-se à triangulação dos dados gerados pelos questionários e pelos cadernos de campo, resultando nas análises dispostas adiante em relação à categoria “convivência”.

Primeiramente, analisaram-se os questionários respondidos pelos alunos e, para a pergunta primeira – “Para você, como é conviver com um falante de espanhol na escola que não é fluente em português? Por quê?”, percebeu-se que, de 8 alunos brasileiros participantes, 5 relataram que a convivência entre eles e o aluno venezuelano era “normal”. Já para a segunda pergunta – “Como está sendo o processo de estudar (ou trabalhar) com um aluno que ainda está em adaptação à língua portuguesa?”, houve respostas do tipo “Não vejo muita

diferença”¹⁴ (A1), ou que “ Tá sendo meio difícil” (A3) e que “É um pouco difícil” (A8), e até mesmo um aluno como o A2 que reafirmou que a convivência entre eles era “normal”.

O conceito de “normal” aqui pode ser entendido de maneira relativa, pois, a partir dessa resposta, podemos depreender que, para esse grupo, é “normal” não conversar com o aluno estrangeiro e que eles não sentem necessidade de dialogar com o mesmo, tornando comprometida a convivência entre essas pessoas. Para os que relataram certa dificuldade na convivência com o aluno venezuelano, pode-se depreender a dificuldade encontrada em se relacionar com pessoas provenientes de culturas diferentes ou a impossibilidade de conversar entre si.

Por outro lado, ainda em relação à primeira pergunta, 3 alunos brasileiros deram respostas positivas, dizendo que a convivência entre ambos é “muito legal” (A5), “muito interessante” (A6) e “bom” (A8). Tais alunos complementaram dizendo que “do mesmo jeito que a gente pode aprender com ele, ele aprende com nós” (A5), ou “dá pra aprender algumas palavras em espanhol” (A8).

Com relação à segunda questão, os alunos A4, A6, e A7 relatam que a convivência entre os mesmos é “Tranquilo”, ou que “Está sendo legal” e até mesmo que “Está sendo bom”. Podemos perceber que esses alunos se aproximam mais dos princípios da interculturalidade e do que seria uma convivência intercultural, porque reconhecem nesse contato uma possibilidade de trocas culturais e linguísticas. Como afirma Assis (2018):

Ora, se parto do meu próprio mundo para conhecer o mundo do outro, estou conhecendo-me e reconhecendo-me primeiro, processo no qual pode surgir a valorização de minha cultura, a descentralização de pontos de vista e a promoção do diálogo cultural que, embora conflitivo por vezes, favorece o crescimento individual e coletivo (ASSIS, 2018 p. 169).

¹⁴ *Optamos por manter as respostas e anotações originais dos participantes da pesquisa como constavam nos questionários e cadernos de campo.*

Como a presença de alunos estrangeiros é cada vez mais um fato nas escolas devido às diásporas mundiais, essa experiência pode ser aproveitada como uma oportunidade para que os alunos brasileiros se conheçam melhor a partir do momento que se relacionam com alunos estrangeiros, o que pode se tornar uma experiência riquíssima, principalmente no ambiente escolar. Segundo Freire (2011):

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade (FREIRE, 2011, p. 74).

Portanto, para o autor, há que se aprender a conviver com as diferenças quando estão dispostas diante de nós. Quando questionamos ao aluno venezuelano se ele se sentia integrado no ambiente escolar – “Pergunta 4. ¿En qué momentos te sientes integrado en la escuela? Y ¿en qué momentos no? ¿Por qué?”¹⁵, ele respondeu que “Yo me siento integrado la mayor parte del tiempo en realidad no sé por qué”¹⁶. Comparando-se essa resposta com as anotações do caderno de campo das pesquisadoras, essa integração parece não ter sido observada. As pesquisadoras relataram algumas vezes uma possível introspecção desse aluno, como expressou PE1 ao transcrever a fala de uma professora, que disse que “a introspecção provavelmente era uma característica pessoal [...] deste aluno”.

E também em outro momento em que PE1 se questionou, e posteriormente, narrou por meio de suas anotações, quando “[...] lhe perguntei porque ele estava sozinho e ele me respondeu: “Siempre estoy solo”¹⁷. E disse que isso não é um problema para ele e que ele não se importa. A pergunta é: Ele quer interagir com os demais?” Porém, ainda através do caderno de campo, constatamos diversas vezes, assim como os dados gerados pelos questionários, que os brasileiros interagem muito bem entre si, mas que o venezuelano estava realmente exposto a uma constante exclusão pelos demais.

¹⁵ “Em que momentos você se sente integrado na escola? Em que momentos não? Por quê?”

¹⁶ “Eu me sinto integrado na maior parte do tempo, mas na verdade eu não sei porquê”.

¹⁷ ‘Sempre estou sozinho’.

PE1 relata o entrosamento observado entre os alunos brasileiros no seguinte trecho: “Pude perceber que os alunos mantem uma boa convivência entre eles, visto que os mesmos conversam muito e a todo momento”. No entanto relata a exclusão do aluno venezuelano quando anota que “A maioria dos alunos conversa com algum colega do lado”. E complementa dizendo que apenas o venezuelano “[...] não conversa com ninguém”.

Igualmente PE2 relata em suas anotações esse frequente afastamento do aluno venezuelano quando escreve que “Até o momento não havia sido observada nenhuma interação do garoto com o restante da sala, que a todo momento interagiam uns com os outros”, e também quando diz que “Duas aulas marcadas por trabalhos em dupla e o venezuelano sozinho”. PE1 também relata esse fato em uma aula de Educação Física, quando escreve em seu caderno que:

Apesar do mesmo ficar isolado, sentado sozinho na arquibancada, com o gorro de sua blusa na cabeça, parece que se escondendo. Ele fica exaltado quando os meninos fazem gol, ou quando acontece algo engraçado com seus colegas, colocando as mãos na cabeça e pulando de emoção. Me pergunto: Como fazer com que ele se integre ao grupo? Até o momento, a única interação que o mesmo teve foi comigo no horário de Português! (PE1).

Outro fato que dificultava a convivência do aluno venezuelano com os estudantes brasileiros era o lugar em que se sentava na sala de aula. Como eles tinham um “mapa de sala”, PE2 relatou diversas vezes em seu caderno de campo que “O aluno venezuelano se senta na primeira fila do lado direito da sala”. O fato de se sentar à frente não é um problema, mas “[...] ele se torna excluído e sua interação com o restante da sala é dificultado” (PE2).

Curiosamente, ele se sentava na primeira carteira do lado direito e o aluno autista da sala sentava-se na primeira carteira do lado esquerdo. Além disso, nesse ambiente somente esses dois alunos de toda a classe eram deixados de lado, como informaram, respectivamente, PE1 e PE2: “[...] não pude perceber muita convivência dos alunos da sala com o aluno autista” e “[...] os únicos sozinhos eram o aluno autista, que possui uma acompanhante em sala de aula, mas que ainda não havia chegado, e o garoto venezuelano”.

Relaciona-se esse fato com a notícia “Autista não: imigrante” publicada pelo Estadão¹⁸. A reportagem conta vários casos de alunos imigrantes que foram tratados como autistas por não serem totalmente hábeis em português. Dentre eles, está o caso de uma menina síria que foi “diagnosticada” pela escola como autista, com déficit de atenção, dislexia e deficiência de aprendizagem. De acordo com o que se lê na reportagem:

Na Unidade Básica de saúde mais próxima, o caso de H. não foi novidade. Era 2015 e vigorava a “chuva de papeizinhos”, nas palavras de quem trabalha na UBS, referindo-se à quantidade incomum de pedidos de avaliação psicológica a imigrantes – uma situação que se intensificou com o aumento do fluxo migratório ao País (BRANDALISE, 2017, p. 2).

Há também o caso de um menino de 7 anos, do Congo, o qual, como relatado na notícia:

[...] escondeu-se embaixo da carteira na sala de aula, em uma escola estadual da zona norte, e não quis mais sair. A professora ordenava, os colegas riam, todos os olhos nele. A situação repetiu-se algumas vezes, e a UBS do bairro recebeu um pedido: avaliar R., congolês que vivia em São Paulo havia um ano, por “sinais sugestivos de autismo” (BRANDALISE, 2017, p. 4).

Como na reportagem, PE2 relata um momento na sala de aula em que os alunos brasileiros debochavam justamente do aluno autista e posteriormente do venezuelano, quando ambos leram um texto em voz alta na sala de aula. Sobre esse fato, PE2 diz que “Além de debocharem do aluno, também se comportaram igualmente com a leitura do adolescente autista”. O relatado nos demonstra como a falta de aceitação do outro compromete a convivência entre os alunos.

Se, por um lado, os dados apresentaram uma constante exclusão do aluno venezuelano, também desvelaram alguns indícios, mesmo que raros, de possíveis

¹⁸ Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em 11 de outubro de 2018.

convivências e relações interculturais entre ele e seus colegas de classe, como pode-se constatar a partir de algumas respostas positivas aos questionários e também a partir do caderno de campo, quando PE1 relata, por exemplo, que o aluno venezuelano “[...] interagiu um pouquinho com seu colega de trás, que [...] brincava com o grampeador e fingia que grampeava a orelha [...]. Segundo PE1, o aluno venezuelano “[...] achava essa atitude do colega muito engraçada”.

PE1 ainda expõe, por meio de suas anotações, outros momentos marcados por esse pequeno contato em “As próximas duas aulas foram de matemática, todos os colegas da sala brincam com o *¹⁹, já que o mesmo senta perto do ventilador. Os colegas iam e ligavam o ventilador e ele desligava, fizeram isso várias vezes, todos rindo muito”.

PE2 também pode observar alguns momentos de convívio como quando escreveu que “No segundo horário, houve três momentos de interação” e como quando registrou que “Um aluno brasileiro ajudou o aluno imigrante a entender uma proposta de trabalho e, logo após, é chamado a fazer parte de um grupo entre meninas, onde, inicialmente, foi possível observar uma pequena resistência da parte dele, mas depois se entrosa com elas”. Ainda assim, apesar desses pequenos momentos de convívio, constatou-se que, na maior parte das vezes, o aluno venezuelano se encontrava isolado dos demais colegas de sala, percebendo-se pouco contato entre eles.

Pelo número de respostas negativas por parte dos estudantes brasileiros, percebe-se que, apesar de vivermos em um país extremamente miscigenado e de termos salas de aula plurais, não convivemos bem com as diferenças culturais, tampouco com alunos estrangeiros que possuem outra língua e outra cultura.

Além de apresentar dificuldades para se relacionar com os educadores e com os companheiros de sala, o estudante venezuelano não falava português, o que por vezes era entendido como “falta de interesse” em aprender a nova língua que se lhe apresentava como uma imposição. Goenechea (2008, p. 125) também discursa sobre isso quando relata as

¹⁹ O nome do estudante foi omitido por razões éticas.

situações de imigração nas escolas espanholas: “Al parecer, hay una tendencia en el profesorado a relacionar la presencia de alumnos extranjeros con un problema [...]”²⁰.

Em relação às respostas das professoras, pode-se perceber que as 3 profissionais que responderam ao questionário possuem perspectivas diferentes sobre a categoria “convivência”. P1, em sua resposta à primeira pergunta – “Para você, como é conviver com um falante de espanhol na escola que não é fluente em português? Por quê?”, acredita que o processo de convívio é difícil, pois, segundo ela, “não conseguimos nos comunicar de forma clara”. Tal fato demonstra que a língua é a principal responsável pela integração e é fundamental para o estabelecimento das interações sociais, pois é por ela que dois ou mais indivíduos, a partir de uma convivência diária, trocarão experiências e conhecimentos.

Para P2, ainda sobre a mesma questão, a convivência com o aluno venezuelano é “Interessante, pois é possível conviver com culturas diferentes. O aluno de outro país nos motiva a conhecer novas culturas, aprender novas línguas, dentre outras”. Já P3 relata essa experiência como “Desafiadora, pois os hábitos, cultura e maneira de tratar é diferente. Mas tem sido um bom aprendizado”. Tais relatos demonstram um bom ponto de partida para ser um professor intercultural, haja vista que, apesar das dificuldades, as professoras percebem nessa convivência uma possibilidade de aprendizado.

Com as respostas à primeira pergunta do questionário, vê-se então, que das 3 professoras participantes, 2 relatam essa experiência de convivência de modo positivo, demonstrando princípios de interculturalidade. Porém, analisando as anotações nos cadernos de campo, percebem-se algumas divergências com os questionários, ainda que não se saiba se as professoras cujas aulas foram observadas são as mesmas que responderam aos questionários.

Segundo registros dos cadernos de campo, as aulas em que o aluno venezuelano mais interagiu com algum professor eram as de um estagiário que atuava na escola, conforme se lê no seguinte trecho das anotações de PE1:

²⁰ “Ao que parece, existe uma tendência por parte dos professores de relacionarem a presença de alunos estrangeiros como um problema”.

No último horário, na aula de Ciências ministrada por um estagiário, foi a aula que ele mais interagiu, apesar de a professora da matéria (que também estava na sala de aula), ter dito que o venezuelano era muito resistente e não interagiu muito. Porém, o professor-estagiário propôs uma atividade em grupo. Pelo que entendi, ele gosta muito da matéria, porque até respondeu algumas perguntas (PE1).

Vê-se a importância de dar ênfase ao fragmento acima porque, se as professoras têm essa proposta inclusiva, valorizando, portanto, a convivência, como relatam no questionário, não se espera que as anotações no caderno de campo difiram das respostas dadas por elas. PE1 também relata essa convivência com o estagiário no seguinte trecho: “No último horário, aula de ciências, ele participa muito da aula e conversa bastante com o estagiário que interage muito bem com ele”.

Nas outras aulas, as pesquisadoras somente perceberam que o venezuelano ficava calado e não interagiu com ninguém, nem com os alunos, nem com os professores, como afirma PE2 em suas observações: “Nota-se, então, alguns sinais de uma possível discriminação em sala de aula”. Apoiando-nos em Freire (2011), salientamos que as discriminações de qualquer natureza devem ser combatidas dentro do ambiente escolar, tanto pelos educadores, quanto pelos educandos. Para o mestre:

[...] faz parte [...] do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2011, p. 37).

Ainda, em uma posterior anotação de PE2, a pesquisadora relata que “Em uma interação entre os alunos na aula de laboratório, onde suas vozes se sobressaíam, a professora responsável pela turma chamou as atenções dos alunos, encarando na maioria das vezes o venezuelano”. Recorrendo uma vez mais a Freire (2011, p. 52), sobre a intervenção do professor em sala de aula, lê-se: “[...] sei que as coisas podem até piorar, mas sei que é possível intervir para melhorá-las”. Também o mesmo autor declara que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 52).

Ao analisar as respostas dos estudantes brasileiros juntamente com as das professoras e as observações feitas nos cadernos de campo das pesquisadoras, chega-se à conclusão de que a interculturalidade pode ser um meio de integração do aluno venezuelano no contexto escolar. Assim, é possível combater a idealização da sociedade homogênea, que dificulta a convivência e, portanto, a relação com o diferente. Ressaltamos que os questionários continham 4 perguntas cada um, no entanto, nem todas as perguntas apresentam pertinência para efeitos de análise da categoria “convivência”.

Relatadas as implicações que foram percebidas nas análises dos dados a partir da interpretação dos questionários, comparativamente às anotações nos cadernos de campo e com base nos estudos teóricos realizados, e feitas breves reflexões acerca da imigração e da formação inicial do professor para essa realidade, passamos à seção final deste artigo.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos parte dos resultados da pesquisa “*A escola viçosense e as experiências de imigração venezuelana: questões linguístico-culturais de uma nova demanda*”, desenvolvida em um projeto de Iniciação Científica na UFV. Retornando à pergunta de pesquisa, em que se buscou compreender como convivia e se intercomunicava um aluno venezuelano de uma escola municipal de Viçosa/MG, nas relações com os

brasileiros em ambiente escolar e quais são as demandas de ações percebidas pela escola e pelos próprios estudantes para aperfeiçoar tais relações, várias considerações foram feitas em três categorias de análise: “convivência”, “intercomunicação” e “demandas”.

Na categoria “convivência”, que nos interessou neste texto, identificamos que o estudante venezuelano parecia excluído na turma, dados os poucos momentos de convívio direto estabelecidos com os colegas de sala e com os professores, segundo observações dos cadernos de campo. Embora as professoras e os estudantes brasileiros revelassem existir uma interação entre todos, tal fato não se verificou permanentemente durante o período de acompanhamento de aulas pelas pesquisadoras.

A pesquisa aqui relatada proporcionou a estudantes de licenciatura da UFV discutir sobre imigração, experiência muito importante para as pesquisadoras participantes. E, a partir de tudo isso, logrou-se também a discussão sobre a identidade latino-americana. Percebeu-se o impacto positivo que este trabalho causou na comunidade escolar estudada, dado o interesse que despertou para a materialização das trocas linguísticas e culturais entre brasileiros e venezuelano, entre as pesquisadoras e os demais participantes da pesquisa.

Também veem-se, por meio do estudo apresentado, exemplos de abordagens inclusivas e interculturais que deram certo em outras escolas do país. Essas sugestões podem ser benéficas tanto para a escola onde foi feita a pesquisa, quanto para outras escolas que futuramente venham a receber demandas de estudantes estrangeiros que não falam a língua portuguesa, e que também provêm de outra cultura.

Finalmente, é importante ressaltar que este trabalho pode ser útil para os atuais e futuros professores. Na medida que se discute sobre temas como a interculturalidade, a importância dessa abordagem para a formação de professores e questões referentes à imigração, tem-se uma ótima ferramenta para o professor, pesquisador ou qualquer outro cidadão que queira se aprofundar sobre o assunto.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Joziane Ferraz de. “*Eu, caçadora de mim*”. O percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

BRANDALISE, Vitor Hugo. Autista não: imigrante. *Estadão*. São Paulo, 19 mar. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 142 p.

GOENECHEA, Cristina Permisán. Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz. *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. Huelva/Espanha, p. 1066-1075, 2014.

GOENECHEA, Cristina Permisán. ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogía*. Madrid: Universidad Internacional de La Rioja, v. LXVI, n. 239, p. 119–136, janeiro/abril, 2008.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol. Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 292p. p. 137-156. (Coleção Explorando o Ensino).re

La inmigración en clase: un análisis de la convivencia entre diferentes

Resumen: El presente artículo es parte de una investigación de Iniciación Científica financiada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) por medio del Programa PIBIC/UFV²¹, y buscó analizar, a partir de la perspectiva intercultural, como se dieron la convivencia y los intercambios lingüísticos y culturales entre un alumno venezolano y sus compañeros de clase y profesores en una escuela de la ciudad de

²¹ Agradecemos al CNPQ por la financiación de la investigación.

Viçosa/Minas Gerais. Para eso, se hizo un extenso estudio teórico, basado en autores como Assis (2018), Freire (2011), Paraquett (2010) y Goenechea (2008), se observó la realidad escolar con apuntes en cuadernos de campo y se hizo una aplicación de cuestionarios tanto al alumno venezolano como a sus compañeros de clase y profesores brasileños, tratándose, por lo tanto, de una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativista. A partir del análisis de los datos, se identificó una constante exclusión del alumno extranjero, ya que los brasileños poco se comunicaban con él, así como la dificultad de las profesoras participantes de actuar en diferentes situaciones que presenta ese contexto. En el presente artículo presentaremos los resultados de la investigación en la categoría de análisis “convivencia”, reflexionando sobre la inmigración, la presencia de alumnos extranjeros en clase y la formación del profesorado.

Palabras Clave: Interculturalidad, inmigración, profesorado, español lengua extranjera.

A disciplina de libras como espaço de reflexões críticas e decoloniais na formação de professores

*Ana Luisa Borba Gediel¹
Carolina Macedo Lopes²
Victor Luiz Alves Mourão³*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as implicações da disciplina de Libras na Formação de Professores, a partir das percepções de licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. Em uma análise construída no campo da Linguística Aplicada e permeada pela discussão que envolve as políticas linguísticas e as noções de decolonialidade, discutimos a complexidade do desenvolvimento de uma disciplina a partir de múltiplas perspectivas. São pontuados os aspectos de padronização, reconhecimento, *status* linguístico e a igualdade de direitos dos grupos minoritários em usar sua primeira língua. A partir desse panorama, descrevemos a metodologia que proporcionou a realização da pesquisa. Em seguida discutimos o papel da disciplina de Libras para a construção de conhecimentos críticos tendo em vista sua organização em termos de conteúdos e objetivos, os quais envolvem a apreensão da Libras como primeira e como segunda língua, a interpretação de aspectos referentes à formação de professores voltada para a diversidade e inclusão e a

¹ Professora do Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Doutora em Antropologia Social (UFRGS), atuação na área de Libras e no Programa de Pós Graduação em Letras, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada: formação de professores e ensino e aprendizagem de línguas. E-mail: ana.gediel@ufv.br

² Licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa. Atuação como professora de Libras como segunda língua no Curso de Extensão em Libras - CELIB, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: carolina.macedo@ufv.br

³ Professor, Universidade Federal de Viçosa, Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ). Atuação no Departamento de Ciências Sociais, na área de Sociologia. E-mail: vmourao@ufv.br

relação do ensino da língua aliado a práticas pedagógicas. Para finalizar, concluímos que a disciplina tem um papel crítico reflexivo na formação dos futuros professores, envolvendo a construção de um olhar frente à língua e seu uso social.

Palavras-chave: Disciplina de Libras; formação de professores; decolonialidade; políticas linguísticas; ensino de línguas.

Introdução

Este trabalho surgiu a partir da problemática da educação de Surdos no cenário Brasileiro⁴. No país, o final do século XX e início do século XXI caracterizam-se por um conjunto de mudanças no contexto de ensino das pessoas Surdas (VIEIRA; MOLINA, 2018). Até 1996, o sistema educacional brasileiro para esse grupo de pessoas era restrito ao âmbito da educação especial. Após a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDBEN -, nº 9.394/96, tivemos um primeiro passo para a inserção do público da educação especial na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Até então, essa modalidade educacional estava subdividida em segmentos filantrópicos, classes especiais em escolas regulares de ensino e escolas especiais para Surdos, como na época eram popularmente conhecidas as atuais escolas bilíngues para educação de Surdos (FONTE, 2005).

⁴ Realizamos um breve panorama sobre o processo da entrada educacional dos Surdos na rede regular de ensino, para descrever nosso posicionamento favorável a educação bilíngue e o entendimento da necessidade de adequações na educação inclusiva.

Durante esse mesmo período, foi possível observar também as lutas das pessoas Surdas⁵ organizadas politicamente em comunidades, como se autodenominam, e com o apoio científico desenvolveram pesquisas e manifestações acadêmicas refletindo sobre os direitos de acesso à educação, à saúde e outras necessidades básicas. Essas lutas provocaram uma mudança paradigmática no modo como essas pessoas são tratadas socialmente. Essa mudança envolveria o reconhecimento da educação como uma instância fundamental de câmbio na forma de olhar as pessoas Surdas, para entendê-las como um grupo cultural específico, com demandas identitárias e linguísticas, que ultrapassam a visão estabelecida da deficiência sensorial para uma visão cultural e identitária de sua formação⁶. Nessa conjectura estão imersas as discussões voltadas para a noção de Bilinguismo e de educação bilíngue (SKLIAR, 1998).

Ao mesmo tempo, estudos sobre a língua de sinais são realizados para uma apresentação formal de aspectos linguísticos da Língua de Sinais Brasileira - Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004), para nortear cientificamente a ideia de que os Surdos possuem uma língua própria, catalogando e pesquisando os aspectos gramaticais (BRITO, 1995; ALBRES, 2005). Esse histórico é fortalecido com a regulamentação da Libras. A Lei nº 10.436/2002, destaca-se como um importante acontecimento, reconhecendo a Libras como uma Língua de estrutura gramatical e meio de comunicação/expressão natural das comunidades Surdas Brasileiras (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, a educação regular apresenta a noção de educação inclusiva, decompondo as classes especiais e apresentando a alternativa de entrada dos alunos Surdos

⁵ A utilização da palavra *surdo* com *s* maiúsculo denota àquelas pessoas que politicamente referem-se à Libras como primeira língua e se consideram pertencentes à cultura Surda (PADDEN; HUMPHRIES, 2006).

⁶ Neste trabalho não enfatizaremos a discussão *deficiência x diferença*. Ao nos referirmos ao termo “deficiência” retomamos as discussões que consideram as limitações sensoriais e cognitivas, tendo em vista o padrão da pessoa ouvinte como a normalidade auditiva. Já a noção da *diferença* é utilizada pelo próprios Surdos -, política e elaborada pelos Surdos, remetendo-se a uma identificação cultural específica frente à sociedade majoritária e a legislação (GEDIEL, 2010).

em uma mesma sala de aula. A sala de recursos transforma-se em Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno às aulas (DAMÁZIO, 2007). As escolas bilíngues passam a ser vislumbradas como a educação almejada pelos Surdos e profissionais da educação (SILVA et al., 2018). Entretanto, há um número reduzido de escolas que estão concentradas em alguns estados. Desse modo, grande parte dos alunos continuava na rede regular de ensino sem acesso às escolas para Surdos. Houve, então, a necessidade de revisão das práticas e da noção imbuída na educação inclusiva referente às matrículas desses alunos. Schubert e Pereira (2019), evidenciam os desafios e limitações a serem enfrentados na formação dos professores levando em conta sua capacitação para uma educação bilíngue na denominada educação inclusiva, distanciando-se do risco de fortalecimento do colonialismo. Essa problemática leva em consideração o suporte à perspectiva da diferença linguística dos alunos Surdos, a qual já havia sido disposta na Lei de Libras. E referente à formação dos professores, o respeito aos aspectos culturais e linguísticos dos alunos Surdos foi instituído o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

O referido decreto regulamenta a Lei de Libras e delibera sobre a formação de professores, instrutores e intérpretes de Libras - Língua portuguesa, salvaguardando o direito à educação dos alunos Surdos, atuando para a disseminação e utilização da Libras e do português para introdução de surdos no sistema de ensino Brasileiro (BRASIL, 2005).

Observamos um contexto ideal, marcado por lutas e conquistas que foram travadas, Leis que surgiram e foram aplicadas. No entanto, temos um pano de fundo que não foi trabalhado, uma herança colonial, de entendimento das pessoas Surdas pela ótica da deficiência, sem o reconhecimento da língua e da alteração de práticas pedagógicas condizentes com sujeitos bilíngues/biculturais⁷. Desse modo, assim como Mignolo descreve, é preciso voltar-nos para

⁷ Nos amparamos em Kozlowski (1995), cujo objetivo na educação para a definição voltada para a educação bilíngue/bicultural “é permitir aos indivíduos surdos um acesso completo a uma língua natural (a de sinais), que permite

ações decoloniais, que “focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções decoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos decoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais” (MIGNOLO, 2017, p.2).

A visão crítica de Schubert e Pereira (2019) sobre a formação de professores para uma educação bilíngue nos impulsiona a pesquisar e refletir sobre as propostas de inclusão, após as garantias estatais advindas basicamente por meio da implantação da legislação. Propomos, desse modo, apresentar uma pesquisa para a obtenção de um perfil dos professores em formação inicial, em uma IES no interior de Minas Gerais, levando em consideração que eles possam vir a atuar na educação inclusiva e ter alunos Surdos em sala de aula. Nossos questionamentos buscaram compreender quais os avanços ou possíveis transformações relativas à educação bilíngue/bicultural podemos observar em licenciandos que cursaram a disciplina de Libras.

Entendemos que a inserção dessa disciplina em universidades proporciona a abertura de um espaço para formação crítica. Por meio da pesquisa qualitativa, foi possível obter a perspectiva de discentes advindos de diferentes cursos de licenciatura e entender a respeito da construção de conhecimentos desenvolvidos na disciplina para atuar frente à educação inclusiva. Nesse sentido, este artigo insere-se no campo da Linguística Aplicada, envolvendo noções de decolonialidade e políticas linguísticas para refletir acerca da complexidade de enunciados coloniais que estes licenciandos carregam consigo e as possíveis transformações desse pensamento por meio das discussões geradas durante a disciplina de Libras.

uma aquisição normal da linguagem nesta primeira língua” (KOZLOWSKI, 1995, p.154).

A legitimação da Libras: demarcação de espaços em uma perspectiva decolonial

A comunidade Surda⁸ brasileira, durante o final do século XX e meados do século XXI, foi gradativamente alcançando legitimidade e espaço em diversas esferas sociais, bem como o atendimento aos seus direitos para adequação às particularidades culturais e linguísticas, visando a busca por uma equidade. De acordo com Nora (2017)⁹, o fortalecimento linguístico por meio de pesquisas, a criação de espaços voltados para educação de Surdos e, também, o desenvolvimento de discussões em torno da proposta do bilinguismo na educação desse público são frutos de um processo de elaboração de políticas linguísticas que possibilitou o reconhecimento da Libras.

Entendemos esse histórico de lutas por uma perspectiva decolonial, uma vez que ao buscar a inclusão e o reconhecimento do *status* linguístico da Libras, a comunidade Surda precisa romper com barreiras comunicacionais e sociais e modificar a percepção identitária da sociedade em relação ao próprio grupo. Assim como aponta Pardo (2019), há a necessidade de rompimento de paradigmas e de noções naturalizadas, buscando a superação de determinados padrões preestabelecidos hierarquicamente. O debate em pauta desse grupo minoritário afina-se com a definição de decolonialidade apresentada pelo autor, que:

(...) busca romper tais paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade. No meu entendimento, a fim de promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes, a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades

⁸ O termo *Comunidade Surda* é êmico e abrange os grupos de pessoas Surdas que se reconhecem mutuamente enquanto tal e usam a Libras como primeira língua, participam de associações, e/ou grupos, e/ou encontros para discutir, entre outros aspectos, sobre questões políticas, sociais e educacionais.

naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana (PARDO, 2019, p.210).

Nesse sentido, para refletir sobre decolonialidade é preciso compreender como as pessoas estão presentes na sociedade e quais fatores as colocam em determinada posição e condição para vivenciar os acontecimentos. Ainda, reconhecer que todos nós estamos inseridos em um cenário regido pelo pensamento colonial, que nos influencia e nos direciona socialmente. Conforme Mignolo (2014, tradução nossa), trata-se de uma estrutura que nos mantém e nos classifica enquanto seres com distinções variadas, como as linguísticas, de raça, entre outras. Essas distinções servem para oprimir e para justificar processos de dominação sobre grupos sociais. Tendo vista que esta estrutura se aplica a todos os espaços os quais ocupamos, ao refletir sobre o contexto de ensino, o autor argumenta que os educadores devem trabalhar de modo consciente com os alunos, auxiliando-os na identificação e no entendimento da influência colonial em sua vida.

O oferecimento da disciplina de Libras no ES implica em um importante passo para disseminação e prática do pensamento decolonial na formação dos futuros professores, uma vez que propõe uma perspectiva crítica de entendimento acerca da língua, gerando reflexão e empoderamento. Assim, para além das práticas de ensino e aprendizagem vinculadas diretamente aos conteúdos linguísticos, essa disciplina se coloca como um espaço de tomada de consciência das práticas coloniais que permeiam nosso cotidiano. A partir disso, estamos refletindo conscientemente sobre a língua e desenvolvendo políticas linguísticas. Como aponta Pardo (2019, p.219), “alguns caminhos para a decolonialidade no ensino de línguas no Brasil e para a construção do conhecimento corporificado passam necessariamente por um posicionamento crítico em relação aos objetivos do ensino do idioma”.

Concebemos aspectos decoloniais em três circunstâncias: um, de forma mais abrangente, a partir do vigor do Decreto; dois, com o processo de implementação da disciplina no contexto de ensino; e, três, por meio das discussões em sala de aula, alterando em âmbito microssocial as noções culturais e linguísticas acerca dos sujeitos Surdos. Sobre a legislação, é preciso ter um olhar cauteloso. Segundo Pereira e Schubert (2019, p.173 - 174), a imprecisão e a abrangência da Lei de Libras (BRASIL, 2002) colocam fatores problemáticos que impõem impasses para a decolonialidade. As autoras descrevem que, apesar do reconhecimento da Libras como a língua dos Surdos, não existe uma garantia de que esse público e os agentes envolvidos nesse contexto, por exemplo os professores em formação continuada e os estudantes Surdos na rede regular de ensino, terão acesso à língua.

Pesquisas realizadas com o foco na disciplina de Libras no Ensino Superior indicam os desafios e avanços que envolvem o contexto dessa desde a implementação até o seu efetivo oferecimento (DE AQUINO SOUZA, 2017 - MARTINS, 2008 - LEMOS; CHAVES, 2012 - XAVIER, 2018). Os estudos reconhecem, pela análise de documentos e entrevistas com cursistas, a importância da disciplina na formação de professores ao tratar de aspectos linguísticos, culturais e históricos dos Surdos.

Nesse quadro, mesmo com avanços na visibilidade e reconhecimento linguístico, ainda existem diversas crenças presentes na sociedade que reforçam uma ideia simplificada sobre os Surdos e a língua de sinais. De acordo com Lemos e Chaves (2012, p.2), “infelizmente, ainda é grande o desconhecimento, gerando, uma política de resistência, desvalorização e desrespeito ao estatuto linguístico da Libras”. A investigação realizada por Martins (2008) apresenta os discursos dos estudantes que cursam as disciplinas de Libras, os quais estão marcados por mitos vinculados à língua. Segundo a autora, estas narrativas evidenciam diversos questionamentos e opiniões sobre a importância, a validade e a

relevância da disciplina, assim como o ceticismo e o desconhecimento voltado ao caráter linguístico dessa língua (MARTINS, 2008).

Nesse seguimento, em uma pesquisa com licenciandos que estavam cursando a disciplina de Libras, De Aquino Souza (2017) realizou aplicação de questionários em dois diferentes momentos da disciplina (em seu início e em seu término). A autora descreveu a mudança na percepção dos estudantes a respeito da Libras e dos Surdos, concluindo a importância da disciplina na formação dos licenciandos, uma vez que esta é um espaço que propicia reflexões e desconstruções do senso comum, fornecendo ao futuro professor uma base para lidar com alunos Surdos em sua prática docente.

Também se figura durante as aulas da disciplina a tentativa de desmistificação do prestígio naturalizado das línguas orais em relação às línguas de sinais. O caráter espontâneo de desenvolvimento linguístico da Libras, incluindo os aspectos icônicos e arbitrários na conformação gramatical exemplificam reflexões que podem ser tomadas como um processo que provoque uma percepção decolonial no ensino dessa língua. Severo (2013) descreve que as noções de prestígio das línguas são em uma primeira instância de natureza política, visto que as mesmas espelham hierarquias sociais e linguísticas a partir da representação de determinados grupos sociais em relação a outros. Essa discussão insere-se, também, no debate que envolve as políticas linguísticas. De acordo com Sousa e Soares (2014), a discussão das políticas linguísticas abarca o entendimento das noções de inclusão e de exclusão social, baseada naqueles que dominam ou não determinada língua.

Entendemos políticas linguísticas de forma ampla, ou seja, além da elaboração da legislação e de políticas regulamentadas institucionalmente, as políticas linguísticas também podem ser evidenciadas no sentido de propiciar espaços de discussões em relação à língua, indo ao encontro da definição apresentada por Kanavillil Rajagopalan, que as compreende

como “[...] a arte de conduzir a reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesses público relativo à(s) línguas(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”(2013, p.21).

A opção do breve diálogo teórico entre as noções de decolonialidade e políticas linguísticas nos coloca em um posicionamento de análise e de defesa à continuidade da disciplina de Libras no âmbito do ES, considerando implicações para um desenvolvimento crítico nos espaços educacionais. Embora a disciplina ainda necessite de ajustes institucionais e pedagógicos em relação à sua padronização, vislumbramos vários benefícios, sendo eles: debates e reflexões envolvendo os aspectos gramaticais da língua de sinais, seu status linguístico, a desmistificação sobre as dificuldades cognitivas de aprendizagem dos Surdos. Estes são conhecimentos naturalizados e invisibilizados, remetendo à uma hierarquização de uma língua superestimada em relação à outra (MEGALE, 2018).

A partir da discussão de decolonialidade conseguimos apontar os processos coloniais, de exclusão/inclusão e barreiras sociais que nos orientam na reprodução de práticas opressoras e desiguais com relação aos Surdos. E tratando-se das políticas linguísticas, propomos um processo de agência frente à realidade atual, demonstrando também os aspectos coloniais existentes.

Percurso metodológico

Optamos pela perspectiva qualitativa porque compreendemos, conforme Minayo (2012), que esta pesquisa possui instrumentos e teorias que permitem vivenciar diferentes aspectos que acontecem entre as pessoas na sociedade. A investigação foi desenvolvida

usufruindo dos preceitos etnográficos, visto que utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participante, notas de campo, diário de campo e questionários (LAPLANTINE, 2003).

A fim de obter as percepções dos licenciandos acerca da disciplina de Libras, optamos pela aplicação de questionários⁹. Como menciona Gil (2008, p. 121), trata-se de um “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. Desse modo, buscamos a contribuição da disciplina de Libras para professores em formação que irão atuar com alunos Surdos em ambientes multi/bilíngues.

O questionário foi aplicado em uma turma de uma disciplina de Libras da IES situadas no interior do estado de Minas Gerais. Foram elaboradas três questões, sendo uma fechada e duas abertas. A análise dos dados para este artigo centrou-se apenas nas questões abertas: 1) Quais conhecimentos você tinha a respeito da Libras e da educação de Surdos antes de se matricular na disciplina de Libras? 2) Em relação à didática do professor, como é o processo de ensino-aprendizagem? O questionário possuía ainda uma solicitação para que o estudante fizesse comentários e sugestões.

Participaram 21 estudantes de um total de 30 matriculados na turma. Esses alunos estavam vinculados a cursos de diferentes áreas do conhecimento (Educação Física, Geografia, Letras, Física, Ciências Sociais e Serviço Social) e se encontravam em períodos distintos, cursando entre o 4º e o 9º período de graduação, durante o ano letivo de 2019. Antes

⁹ Os dados apresentados neste estudo pertencem a um projeto maior envolvendo as disciplinas de Libras de uma Instituição Federal de Ensino Superior na Zona da Mata Mineira. Os questionários foram distribuídos no último dia de aula de uma das disciplinas de Libras da instituição.

de receber os questionários, todos os colaboradores foram informados dos objetivos da pesquisa e do sigilo e anonimato das respostas dadas¹⁰.

Em sequência, realizamos a transcrição e a organização dos dados, a partir da criação de categorias analíticas (MINAYO, 1998). A autora descreve que a análise das categorias pode ser realizada a partir da divisão do conteúdo coletado por meio da aproximação de elementos similares e do distanciamento daqueles que remetem a outros sentidos. Desse modo, inicialmente foi realizado o mapeamento de todos os dados recolhidos e a classificação a partir das seguintes palavras-chave: mitos e crenças; conhecimentos sobre cultura e identidade surda; e conhecimentos linguísticos sobre a Libras e sua história. As três categorias analíticas surgiram através da decupagem dos dados e da revisão das respostas referentes às duas questões abertas.

E como está o fazer pedagógico dos professores em formação? Um olhar acerca da contribuição crítica da disciplina de Libras

Neste trabalho, analisamos as respostas dos licenciandos e identificamos uma mudança de pensamento após cursar a disciplina, sendo que a maioria descreveu não conhecer de forma prática a Libras e/ou a realidade dos Surdos antes de cursar os conteúdos nela ofertados. Observamos o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos mitos e crenças sobre a Libras, noções culturais e identitárias das pessoas Surdas, assim como aspectos educacionais.

¹⁰ Os dados apresentados neste trabalho inserem-se em uma pesquisa maior, sua realização foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa - CEP. Optou-se pela utilização de pseudônimos para apresentar as respostas dos estudantes.

Inicialmente, alguns licenciandos descreveram que tinham apenas a consciência de que a Libras existia e/ou que era a usada pelos Surdos, mas sem ter o contato com pessoas Surdas ou com a língua, conforme ilustra o excerto: Conceição afirma que antes de cursar a disciplina se considerava “completamente leiga” e, posteriormente, teve “a compreensão de alguns “aspectos básicos da língua, creio que a disciplina também me mostrou que Libras não é uma língua de outro mundo e é possível aprendê-la (Conceição, Educação Física, 6º período). Este excerto nos possibilitou duas análises: uma em relação aos mitos voltados para a Libras e, outra, sobre as crenças de ensino da língua.

De acordo com Gesser (2009), é necessário reafirmar a importância, a autenticidade linguística da Libras mesmo após décadas de estudos voltados para o reconhecimento da língua de sinais e de seu status linguístico. Segundo a autora, muitas pessoas ainda lidam com estranheza ao discutir tais temáticas e acabam por reproduzir mitos e crenças. Gesser (2009) afirma que esse debate carrega consigo um tom de repetição, mas ainda é desconhecido para muitos, indicando a necessidade de esclarecimentos contínuos. Acreditamos que os mitos são reforçados por um estigma colonial, de afirmações que denotam a língua de forma desvalorizada.

O conceito de crenças a partir de Barcelos (1995, p. 40) é definido como um “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. A autora demonstra a necessidade de averiguar a compatibilidade dos conhecimentos em relação à idade, nível social e econômico, além das noções anteriores do aprendiz referentes a outras línguas e seu contexto educacional (BARCELOS, 1995). Assim, quando Conceição remete-se ao fato de que a Libras é uma língua que pode ser apreendida, observamos a crença em relação à impossibilidade de aprender essa língua, a qual foi superada a partir do contato na disciplina.

Conforme Barcelos (2004), as pesquisas sobre crenças no âmbito da Linguística Aplicada devem abordar o processo reflexivo dos estudantes, levando em consideração suas vivências e as interpretações sobre elas. Ainda, a autora observa que o processo de ensino e aprendizagem de línguas é complexo, sendo necessário atentar para a forma como os estudantes lidam com as suas próprias crenças ao aprender uma língua.

Nesse sentido, Barcelos (2004) aponta para a criação de espaços para discutir acerca das crenças em sala de aula, já que essa prática é essencial no processo de formação dos futuros professores e também de seus alunos. A identificação e problematização das crenças que os cercam proporcionam o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre o ensino e seu fazer. Dandara identificou sua crença assim como a mudança de pensamento após cursar a disciplina de Libras: “eu achava que todo Surdo era mudo e não sabia nada sobre a língua de sinais” (Dandara, Educação física, 6º período). Gesser (2009) desmistifica tal noção, ao mostrar que nem toda pessoa com surdez é muda, ao possuir o canal fonador intacto a pessoa – independentemente de ser Surda ou não -, se encontra apta a desenvolver a fala de forma oral. De acordo com a autora, essa ideia se justifica porque o conceito “fala” está vinculado a uma produção oral.

Além disso, os estudantes relataram sobre a importância da representatividade da Libras para a Comunidade Surda: “hoje já sei que a Libras além de ser uma língua para os Surdos/as [é a] forma de comunicação que eles se sentem pertencentes, é também uma cultura para eles e o meio onde estes se sentem mais à vontade em meio a sociedade” (Eliana, Geografia, 8º período). A partir do posicionamento da licencianda nos remetemos ao entendimento da definição de cultura que é apresentada pela própria Lei de Libras, descrevendo que as pessoas Surdas são aquelas que interagem “com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras” (BRASIL,

2002, art. 2º). Nessa conjectura, o pertencimento a um grupo que compartilha uma língua e que luta pela sua visibilidade, incluindo o próprio reconhecimento cultural, são fatores vinculados ao ensino e aprendizagem da língua de forma crítica, assim como percebemos no relato de Fernando:

Antes de me matricular na disciplina eu não havia[sic] nenhum conhecimento sobre o assunto, após cursá-la, percebi a importância do acesso à comunicação para com os surdos, tanto quanto a capacitação que devemos ter para garantir o acesso total e garantido há[sic] educação. Aprendi também sobre a cultura surda e que não há absolutamente nenhuma defasagem se comparado a pessoas ouvintes, apenas métodos diferentes de se comunicar (Fernando, Geografia 8º período).

O acesso à comunicação descrito pode ser vinculado à discussão clássica dos estudos de Góes (1999), relativo às dimensões do papel da linguagem na educação de Surdos, em que o aprendizado da língua implica, de certa forma, no modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, dimensionando peculiaridades culturais. De acordo com Dizeu e Caporali (2005, p.590), “[...] por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e o subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio”.

Em relação à cultura, Duranti (1997) apresenta diversos panoramas, dentre eles, o vinculado às minorias e aos grupos marginalizados, os quais não são assimilados pela sociedade majoritária. A relação entre língua e cultura, de acordo com autor, advém do entendimento que a noção de cultura é concebida como um sistema de práticas que está relacionado com ações coletivas e participativas, incluindo os processos comunicativos. Duranti (1997) afirma que essa noção de cultura pode ser aplicada para o entendimento do uso da língua em situações de interação, em que as palavras tragam o efeito de estabelecer comunicação, trocas e reciprocidade. O autor justifica ainda que “falar uma língua significa

estar apto a participar em interações com uma palavra que é sempre maior que nós como indivíduos comunicadores e ainda maior que o que nós podemos ver e tocar em qualquer situação dada” (Duranti, 1997, p.46).

Desse modo, a língua é empoderadora, possui a característica humana de compartilhar mensagens que levam a uma série de atos, como o da possibilidade de aprender, expressar sentimentos e sistemas de crenças (GEDIEL, 2010). A escola, por meio da interação entre professores e alunos, oferece situações sociais para a construção das interações. Assim, ao entenderem a importância de comunicar com seu aluno Surdo, os professores em formação inicial demonstram ter noções sobre as especificidades culturais e linguísticas. Gilberto conta que após cursar a disciplina, percebeu “a importância do acesso à comunicação para com os surdos, tanto quanto a capacitação que devemos ter para garantir o acesso total à educação” (Gilberto, período não informado, Geografia).

A maioria dos alunos também demonstrou que a disciplina lhes proporcionou uma base para lidar com Surdos no contexto escolar, possibilitando-os conhecer novas estratégias de ensino. A discussão sobre inclusão x exclusão dos alunos Surdos em sala de aula foi explicitada por Ísis: “Agora tenho um ótimo referencial e uma boa base para que eu possa continuar desenvolvendo práticas inclusivas para todos” (Educação Física, 8º período). A necessidade de pertencimento às aulas e o entendimento da identificação do professor ficou nítida quando Jade descreveu que “a Libras também me mostrou e me fez compreender que as crianças surdas podem sim ter aulas e que elas se sintam cada vez mais pertencentes aquele meio, sem que haja a exclusão” (Geografia, 8º período). As questões levantadas por Ísis e Jade indicam que a comunicação entre professor ouvinte e aluno Surdo aproximam o aluno do reconhecimento da sua própria língua e cultura. Além disso, apoiam o processo de inclusão desse aluno, respeitando suas especificidades. Santana e Bergamo (2005) refletem sobre os

processos de discriminação, os quais levam à exclusão social e profissional. Os autores afirmam que a diferença nas modalidades linguísticas das línguas orais para as línguas de sinais pode causar discrepância e hierarquizações. A relação entre a língua de sinais e a cultura expressam “o direito de pertença a um mundo particular” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p.566).

Lembramos, a partir de Quadros e Paterno (2006, p.23,24), que o Decreto 5.626/2005 vai surgir da política linguística de confirmação do status linguístico e da representatividade da Libras para os Surdos no Brasil. Desse modo, esta ação também irá preparar um terreno fértil para a origem de outras políticas em prol dos Surdos. A inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores vem para preparar os futuros docentes para atender às demandas de seus alunos Surdos. Também, os conhecimentos obtidos na disciplina poderão fazer com que futuramente as aulas desses professores sejam preparadas de maneira inclusiva, proporcionando subsídios teóricos para tecer discussões inclusivas no espaço escolar.

Nesse cenário, “a promulgação desse decreto mudou o status da Libras na sociedade brasileira e a implementação da disciplina vem modificando o conjunto de crenças de seus destinatários (alunos de graduação), embora esperássemos um efeito mais abrangente” (SOUSA; AFONSO, 2016, p.53). Assim como menciona Heloise, “após cursá-la aprendi diversos sinais e também sobre a história, conquistas, leis, metodologias de ensino entre outras coisas para a comunidade Surda” (Heloise, 10º período, Física). Então, consideramos que essa disciplina possibilita a formação de novos agentes de políticas linguísticas apoiando a inserção dos Surdos no contexto educacional brasileiro inclusivo. Profissionais passam a ser inseridos ambiente escolar com um olhar minimamente desconstruído sobre os Surdos, com informações teóricas e práticas que corroboram com a perspectiva inclusiva.

A urgência de uma formação crítica aos licenciandos é apontada por Mastrella (2019). A autora, ao discutir sobre aulas de estágio no ensino de Inglês, discorre que, ao “adentrar a escola para a formação docente crítica e decolonial implica se ver em um novo espaço. Implica abertura de espírito para entendê-lo como um espaço outro, em um momento outro, com pessoas outras” (MASTRELLA, 2019, p.11). Sendo assim, Kauã apresenta a percepção de que finalizou “a disciplina com a consciência de estar apto a lidar com alunos surdos da melhor maneira na vida profissional” (Kauã, Ciências Sociais, 4º período). Assim como Mastrella aponta, a aproximação dos licenciandos à realidade da educação de Surdos e sua presença no ambiente escolar apoia a construção de uma formação decolonial.

Outro aspecto é o distanciando de ideias equivocadas e/ou crendices sobre esse grupo minoritário. Segundo Campos (2012, p.45), a compreensão da língua de sinais por parte dos professores é fundamental, já que isso pode conduzi-los a organizar sua aula de forma a atender as especificidades dos alunos Surdos presentes em sala. Entretanto, caso os docentes não possuam conhecimento da Libras, sua aula seguirá “normalmente” na língua oral predominante e sem considerar qualquer adaptação ou, até mesmo, a presença do aluno Surdo e o uso de sua língua como principal meio de comunicação.

Luís indica que a disciplina ofereceu suporte para que ele se sentisse mais seguro para atuar com alunos Surdos. A partir do contato com temáticas até então desconhecidas, pouco disseminadas em outras disciplinas durante os cursos de licenciaturas, o discente descreve que provavelmente não teria oportunidade de discutir sobre a Libras e a educação de Surdos fora desse contexto: “Com a disciplina, muito mais do que a língua em si, aprendi um pouco mais do universo dos Surdos e olhar para eles com mais atenção, pensando em estratégias para incluí-las em minhas aulas e vida social” (Luís, Letras, 6º período). Percebemos nesse caso, vestígios decoloniais já incorporados no perfil de um aluno que até cursar a disciplina

declarou não ter conhecimento sobre a Libras. De acordo com Campos (2012), no contexto de ensino público brasileiro, uma prática frequente é a de ignorar o aluno Surdo em sala de aula, muitas vezes, no que tange a metodologias que partem da utilização da Libras. São atitudes como essa que a autora descreve que provocam defasagem no processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo, produzindo, com isso, práticas excludentes.

As questões de inclusão/exclusão demarcam a influência colonial, desconsiderando a diversidade dos alunos, assim como o distanciamento para atender às especificidades. Tais questões precisam ser superadas urgentemente na escola para que ela adquira carácter inclusivo. Max nos mostra que a disciplina influenciou para uma prática docente a caminho do decolonialismo no ensino:

Eu sabia apenas o alfabeto em libras e muito pouco sobre a educação dos surdos. Após a disciplina, meu vocabulário aumentou e aprendi sobre a importância de incluir o aluno surdo na sua aula e as diversas formas de fazer isso (Max, Educação Física, 6º período).

Posto isso, ao levar em consideração o contexto histórico da educação de Surdos e o reconhecimento da Libras como um processo de decolonialidade, entendemos que as ações voltadas para mudanças de perspectivas a esse respeito na formação inicial de professores sejam evidenciadas como uma possibilidade de alteração do olhar de forma colonial para os sujeitos Surdos e sua língua

Algumas considerações

Neste artigo, apresentamos duas discussões teóricas de pano de fundo da temática de formação inicial de professores e as reflexões geradas por meio de uma disciplina de Libras. As transformações citadas acima com relação às noções e práticas dos futuros docentes indicam passos de afastamento da influência colonial no ensino. As políticas linguísticas desenharam aos poucos um novo contexto com relação à vivência dos Surdos em sociedade. Acreditamos que muitas mudanças ocorreram nos espaços escolares após mais de uma década da implementação das disciplinas no ES. Diferentes grupos de licenciandos puderam ter acesso às questões que permeiam o mundo Surdo e suas especificidades educacionais e, conseqüentemente, desenvolveram transformações mesmo que sutis na comunidade escolar.

Verificamos que mitos e crenças foram desconstruídos, sendo que alguns deles diziam respeito diretamente ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, outros, referiam-se aos mitos em torno da língua e de seus usuários. A habilidade de aprender uma língua involucra-se no âmbito de um debate bastante amplo que já vem sendo realizado na Linguística Aplicada e trouxemos breves apontamentos (BARCELOS, 2004; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019). No que se refere às pré-concepções que os licenciandos tinham acerca da Libras e seus usuários, estas demonstram dispositivos de colonização, voltados para o etnocentrismo, mesmo que de forma naturalizada.

A experiência positiva apresentada pelos licenciandos demonstram que a organização do conteúdo programático com respaldado em discussões teóricas direcionam para reflexões decoloniais. Pontuamos que a disciplina tem espaço para discussões que possibilitam a transformação de noções sobre a Libras e a surdez, a compreensão da história, da identidade e

da cultura Surda. Sendo assim, permitiu um olhar crítico frente à língua e seu uso social oralmente normalizado.

Ademais, entrelaçada às considerações sobre inclusão x exclusão, notamos que no momento em que há uma abertura para métodos e estratégias de ensino que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos Surdos, há a abertura para um processo reflexivo sobre o lugar da língua e dos sujeitos no contexto escolar. Isso dimensiona o viés de ação em torno das políticas linguísticas, que provavelmente a maioria dos discentes não teria acesso sem essa disciplina específica.

Após a realização desse trabalho, identificamos a necessidade de mais pesquisas envolvendo o perfil do docente de línguas em uma perspectiva decolonial que tragam outros temas emergentes, tais como as questões de gênero, raça e classe, envolvendo línguas minoritárias.

Referências bibliográficas

ALBRES, N. A. *História da língua de sinais em Campo Grande – MS*. Petrópolis: ARARA AZUL, 2005. <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=60>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Revista Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível:<em:http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 225, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+62+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a regulamentação da LIBRAS. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 29 abr. 2020.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

CAMPOS, S. R. *O Papel da Língua de Sinais na Constituição do Surdo como Estudante.* In: Giroto, C. R. M.; Martins, S. E. O. & Berberian, A. P. (Org.). Surdez e Educação Inclusiva. Marília. 37-54. 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v7_obraindividual_giroto_martins_berberian_2012-pcg.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

DAMÁZIO, M. F. M. *O Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez.* SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DE AQUINO, S. R. *A implantação da LIBRAS nas licenciaturas: desmistificando conceitos.* Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 13, n. 3, p. 073-098, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>>. Acesso em 15.abr. 2020.

DIZEU, L.C. T. B; CAPORALI, S.A. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.* Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>> Acesso em 15.abr. 2020.

DURANTI, A. *The scope of Linguistic Anthropology*. In: *Linguistic Anthropology*. New York, NY: Cambridge University Press, 1997.

FONTE, Z. M. L. F. *A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos*. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

GESSER, A. *Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Ed., 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2020.

GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

KOZLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. *Distúrbios da Comunicação*, v. 7, n. 2, 1995.

LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

LEMONS, A. M; CHAVES, E. P. *A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua*. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino–Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1438363/a-disciplina-de-libras-no-ensino-superior--da>>. Acesso em 13 mar. 2020.

MASTRELLA, A. M. R. *Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. AHEAD, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019005009104&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 15 abr.2020.

MARTINS, V. R. O. *Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior*. *Cadernos do CEOM- Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação* -Chapecó: Argos, 2008. Disponível:

<<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>>. Acesso em 15 abr. 2020.

MEGALE, A. H. *Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais*. The ESPecialist, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>>. Acesso em 15 abr. 2020.

MIGNOLO, W. *Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender*. [Entrevista cedida a] Facundo Giuliano e Daniel Berisso. Revista del IICE, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961/1807>>. Acesso em 30 mar. 2020.

MIGNOLO, W. D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2020.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, metodologia e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

NORA, A. B. *Um histórico das políticas linguísticas para surdos sinalizantes: da lei de libras ao movimento em prol da escola bilíngue*. V.6, Edição número 25, Abril/Setembro. 2017, p.1-19. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/24.pdf> Acesso 25 mar. 2020.

PADDEN, C; HUMPHRIES, T. 2006. *Inside Deaf Culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

PARDO, F. S. *Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado*. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3,

p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347. Disponível em:
<<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422>>. Acesso em 04. abr. 2020.

SCHUBERT, S. E. M; PEREIRA, M. F. R. *Limites e possibilidades de formação de professores para a educação bilíngue de surdos: superação do colonialismo.* In: Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira. Ponta Grossa. 2019. Atena Editora, v.12.p. 388–416. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/24639>>. Acesso em 05.abr. 2020.

VIEIRA, C. R; MOLINA, K. S. M. *Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar.* Educação e Pesquisa, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100503&script=sci_arttext>. Acesso em 30 mar. 2020.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. *Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros.* Espaço (INES), v. 1, p. 19-25, 2006. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/INES_Revista_Espaco_2006.pdf> Acesso em 28 abr. 2020.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAJAGOPALAN, K. *Política linguística: do que é que se trata, afinal.* Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SEVERO, C. G. *Política (s) linguística (s) e questões de poder.* Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>>. Acesso 28 abr. 2020.

SILVA, C. M; SILVA D. S; MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H. *Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez.* Psicologia: Ciência e Profissão jul./set. 2018 v. 38 n°3, 465-479. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n3/1982-3703-pcp-38-3-0465.pdf>>. Acesso 28 abr. 2020.

SOUSA, S. C. T; AFONSO, L. A. *Políticas linguísticas sobre a Libras: as crenças dos estudantes de letras.* 2016. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/f553/f359e72c41b8a0d318262ed2954a48959263.pdf>>. Acesso em 09 abr.2020.

SOUSA, S.C. T; SOARES, M. E. *Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil.* 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496>>. Acesso 28 abr. 2020.

XAVIER, A. N. *De que forma a disciplina “libras” pode contribuir com a formação de professores para a educação inclusiva?.* Revista Sinalizar, v. 3, n. 2, p. 3-24, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55188>>. Acesso 09 abr. 2020.

Abstract

This work aims to reflect about the implications of Libras’ course in teacher training according undergraduate students perceptions from different areas of knowledge. In an analysis built in the field of Applied Linguistics and crossed by the discussion that involves linguistic politics and the notions of decoloniality we discuss the complexity to develop a course from multiple perspectives. We pointed out some aspects as a standardization, recognition, linguistic status and equal rights of minority groups to use their first language. The methodology is described from this context to develop the research. Then, we discuss the role of Libras’ course to build critical knowledge in terms of contents and objectives, which involve the understanding of Libras as first and as a second language, the interpretation of aspects related to teacher formation focused on diversity and inclusion and the relationship between teaching a language and pedagogical practices. Finally, we conclude that the course has a critical reflexive role training the future teachers, involving the point of view to look at the language and its social use.

Keywords: Libras’ course; teacher formation; decoloniality; linguistic politics; teaching language.

El alcance de los aportes metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

Gregorio Pérez de Obanos Romero¹

Rogério Back²

Roselaine Bernardino³

Resumen: El presente trabajo se propone discutir y reflexionar acerca de las metodologías utilizadas para la enseñanza de lenguas, sea la extranjera, la adicional o la segunda lengua. Para ello, buscamos apoyo en algunos teóricos, como Estaire (2011); Iglesias Casal (2014); Sans (2000); Trujillo Sáez (2005) y otros, y a partir de ellos hacemos un breve recorrido desde las primeras hasta las actuales formas de conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje basadas en distintos enfoques y métodos. Defendemos la comprensión de que los aspectos lingüísticos tienen importancia pero no son los únicos que deben ser considerados, ya que es imprescindible prestar atención a las cuestiones extralingüísticas, como la cultura del aprendiz y las de la lengua objeto, el contexto social, institucional y de aprendizaje, e incluso los aspectos afectivos de los sujetos involucrados en el proceso. Desde nuestras reflexiones, presentamos una serie de impresiones sobre el papel del profesor y de los alumnos para que, aun cuando nos encontremos en una era de superación de los métodos, sea posible alcanzar un satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje de lenguas, enfoques y métodos, lengua extranjera, segunda lengua.

Introducción

En tiempos de frecuentes cambios en la vida diaria y en la sociedad, suele ser natural que estos se reflejen en la manera de enseñar y de aprender. Los procesos de enseñanza-

¹ Es doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (Universidad Nebrija-España) y docente de español de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: gregorio.romero@unila.edu.br

² Es estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Letras, de la Universidad Federal del Paraná (UFPR). Bolsista CAPES/PROEX. E-mail: backruz@hotmail.com

³ Es estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Letras, de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (Unioeste). Actúa como secretaria ejecutiva en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: roselaine.rb@live.com.

aprendizaje de una lengua extranjera (LE), segunda lengua (L2) o lengua adicional (LA)⁴ pueden seguir distintas formas de conducción, las cuales van a incidir en el aprovechamiento por parte de los aprendices. Por tanto, es importante que el profesor realice una adecuada planificación, teniendo en cuenta: los objetivos de aprendizaje, el contexto en el que se va a desarrollar el proceso (social, institucional, de enseñanza), los conocimientos previos de los estudiantes, entre otros aspectos. Todos ellos con el fin de que los aprendices puedan participar activamente tanto en el proceso de planeamiento como en la conducción de construcción del conocimiento, de forma que el profesor no sea visto como el detentor del saber y el único que tiene algo que aportar a la enseñanza.

El aprendizaje, de esta manera, se desarrolla colaborativamente, con la participación activa del alumno, mediante procesos cognitivos y teniendo en cuenta la premisa de que cada aprendiz se desenvuelve de forma distinta, fomentando su autoestima. En otras palabras, un aprendizaje más holístico, presupuesto fundamental del Constructivismo de Piaget (1969).

Además, ya no resulta apropiada la aceptación acrítica de un método o enfoque, sino la adopción de una perspectiva propia del llamado período post-método. Para Kumaravadivelu (2003), la dirección actual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas ya no asume un único eje, ni un conjunto de herramientas fijas, sino que combina elementos de la particularidad, de la practicidad y de la posibilidad. En otras palabras, el hacer post-metodológico no es simplemente la no aplicación de un modelo en específico, sino la suma de estrategias para que el aprendiz se vea expuesto a diferentes prácticas que propicien un uso significativo de la lengua meta.

El presente artículo pretende, por lo tanto, presentar y discutir las contribuciones de algunos estudiosos (ESTAIRE, 2011; IGLESIAS CASAL, 2014; SANS, 2000; TRUJILLO SÁEZ, 2005; entre otros), sobre las metodologías consideradas más adecuadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Además de ello, haremos un recorrido por los diferentes textos teóricos que describen desde las destrezas del profesor y del alumnado, hasta

⁴ Aunque la literatura suele distinguir los conceptos lengua extranjera, segunda lengua y lengua adicional, en este trabajo elegimos tratarlos como sinónimos en su sentido amplio, o sea, la adquisición de una lengua no materna. La expresión lengua extranjera (LE) será utilizada en el desarrollo del texto.

cuestiones culturales y afectivas, factores todos ellos importantes para la adquisición y significación en las lenguas no maternas.

La evolución de los métodos

En primer lugar, creemos que es importante destacar brevemente la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con Leffa (1988), el pionero y más utilizado en estos estudios fue el método de gramática y traducción, que se basaba en la memorización de listados de palabras y en ejercicios de traducción directa. A partir de la presentación de una regla y/o una forma lingüística, el aprendiz seguía modelos de ejemplos. El segundo método que el autor destaca es el denominado directo, que preconizaba evitar el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. A pesar de tener el enfoque mayor en la oralidad, en este método toda la interacción, en las cuatro habilidades, debería ser en la lengua meta.

El método de lectura es otro de los métodos destacados por Leffa (1988). La enseñanza, que se centraba en la lectura y en los aspectos culturales, no ponía en este caso tanta atención a la oralidad. Seguidamente, el autor destaca el método audio-lingual, con énfasis en la oralidad. Este modelo parte de la premisa de que el alumno debe primero oír y hablar para después aprender los aspectos estructurales de la lengua meta. Para ello, las principales herramientas eran los ejercicios mecánicos de repetición.

Leffa (1988) señala que, después de estos métodos, surgieron también algunos otros que no tuvieron tanto éxito. No obstante, en los años de 1980 emergieron los estudios sociolingüísticos y con ellos el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, que además de la estructura lingüística consideraba el contexto en el que se producían los actos de habla y tenía por objeto proporcionar un aprendizaje centrado en el alumno.

En relación con el enfoque comunicativo, Giménez (2012) apoyado en Richards y Rodgers (2001), destaca que este está basado en:

[...] la lengua como sistema para la descripción de significados, la interacción y la comunicación como funciones principales de la lengua, los usos funcionales y comunicativos que reflejan la estructura de la lengua, y las categorías de significado funcional y comunicativo del discurso como unidades fundamentales de la lengua (GIMÉNEZ, 2012, n. p.).

Por consiguiente, empezaron las preocupaciones con los aspectos cognitivos, sociales y culturales, de manera integrada, pues se comprendía que la lengua se desarrolla y se transforma por medio de las interacciones, caracterizándose como una herramienta de inserción del sujeto en la comunidad. Desde esta perspectiva, intenta dar más espacio para la efectiva participación de los alumnos, que pueden aportar sus ideas y expresar sus necesidades, opinar sobre la organización del aula y realizar un aprendizaje cooperativo, en el que unos aprenden con los otros. Así, el profesor ejerce el papel de facilitador de todo el proceso.

Siguiendo esta perspectiva de evolución de los métodos, de acuerdo con Fernández Montes (2011), surgieron técnicas didácticas, dentro del enfoque comunicativo, que tienen en común la presentación y práctica de las formas lingüísticas sin dejar de prestar atención al significado. En oposición a los modelos tradicionales, que otorgaban una mayor importancia a los aspectos más formales de la lengua, este conjunto se denominó atención a la forma (AF). Así, lo que se propone es que en las tareas predominantemente comunicativas los aprendices consigan también atender a los rasgos formales, de manera implícita, para que no se interrumpa el procesamiento del contenido. Doughty y Williams (1998 *apud* FERNÁNDEZ MONTES, 2011, n. p.) aconsejan que “el contexto de aprendizaje, las características de los aprendices, la forma elegida y los procesos de aprendizaje implicados” sean considerados en la AF.

Así, se percibe la importancia de una reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas para la proposición de mejoras. Y, además, se comprende que eso incluye analizar si las expectativas de aprendizaje de los estudiantes están siendo alcanzadas.

En este sentido, asimismo, conviene destacar que los cambios pueden surgir en el interior de un mismo método, sin la necesidad del surgimiento de otro. Esto se percibe, por

Gláuks: Revista de Letras e Artes– jan/jun. 2020 – Vol. 20, N° 1

ejemplo, con la creación del modelo de aprendizaje mediante tareas dentro del enfoque comunicativo que, de acuerdo con Estaire (2011), nació con el objetivo de abordar los procesos psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La autora destaca también que estos cambios ocurrieron pues:

Los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el *input*, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico (ESTAIRE, 2011, p. 4).

El objetivo, además de trabajar los aspectos comunicativos y estructurales, es que el aprendizaje sea por medio de tareas lingüísticas que representen situaciones reales de uso de la lengua por parte de los aprendices, proporcionando con ello un aprendizaje significativo.

Agulló Coves (2017), presenta también otra perspectiva del concepto de tarea, de forma mutua entre los interlocutores. Afirma el autor que una tarea intercomunicativa “es una tarea didáctica de comunicación en la que hay uno o más componentes o ejercicios que dirigen la atención hacia la forma en que se usa la lengua meta” (AGULLÓ COVES, 2017, p. 9). Así, para un aprendizaje significativo y relevante, es necesario también que el profesor favorezca con su didáctica la evolución en la interlengua de los aprendices de modo que estos perciban las diferencias y similitudes entre su propia lengua y la lengua meta durante el desarrollo de las tareas en clase.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, resulta evidente el cuidado que hay que tener al organizar una secuencia o unidad didáctica para que esté de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Acerca de esto, Sans (2000, p.1), entiende que “la adopción de un determinado criterio de definición de la unidad didáctica tiene enormes consecuencias en su diseño y en el de cada uno de sus componentes”. Por tanto, es necesario hacer un análisis de todo el contexto de aprendizaje, de las necesidades de los alumnos y de los demás elementos que influyen en este proceso, a fin de que los estudiantes tengan el mejor aprovechamiento posible.

A partir de estas breves explicaciones sobre algunos métodos y las cuestiones que se ven involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, creemos que es oportuno destacar que las metodologías que antecedieron a las más utilizadas hoy no son y no deben ser rechazadas, pues estas permitieron la evolución en los procedimientos y prácticas desarrolladas tanto por docentes como por discentes en clase. Pensamos que, en realidad, lo que debe proponerse es una reinterpretación de los métodos, de manera que el profesor sea capaz de dialogar con las distintas herramientas metodológicas para mejor atender las reales necesidades de los alumnos.

Como ya se ha comentado, Kumaravadivelu (1994) ha reflexionado acerca de la utilización de estrategias emergentes y confluyentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizadas como el denominado período post-método. Este marco estratégico de la enseñanza de LE, según el autor, comprende las siguientes macroestrategias:

(a) maximizar las oportunidades del aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes en la percepción, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la concienciación lingüística, (f) contextualizar el input, (g) integrar las destrezas lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiz, (i) incrementar la concienciación cultural, y (j) asegurar la relevancia social (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 3).

Este conjunto de macroestrategias conducirá hacia un proceso basado en la autonomía: de los alumnos, que podrán elegir sus propias estrategias de aprendizaje, y de los profesores, que establecerán su práctica docente basada en la diversidad. Es, por lo tanto, a través de la práctica la manera en que las teorías se construyen.

La enseñanza de lenguas en el siglo xxi: enfoque por tareas y atención a la forma

Hablando de las destrezas docentes, Iglesias Casal (2014) afirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje ya no son más verticales y no existe una jerarquía, así nos propone

reflexionar acerca de las competencias del profesorado de español como LE en el siglo XXI, empezando por su autonomía. Ante todo, no se puede olvidar que tanto docentes como aprendices son agentes sociales, portadores de múltiples inteligencias (tanto emocionales como racionales) y que sus decisiones se reflejarán en el aprendizaje discente.

Para la autora, además del dominio de los contenidos, los profesores del siglo actual deberán ser profesionales críticos y reflexivos, que estén dispuestos a observar sus propias prácticas y sean conscientes de que el dominio de los contenidos lingüísticos no es la única condición necesaria para ser un buen docente. Mantenerse actualizado y participar en cursos de formación continua son algunas de las estrategias que se necesita adoptar para una buena práctica, adecuada a las necesidades actuales. En otras palabras, es importante que tanto la formación como la autoevaluación hagan parte de la rutina del docente. Sin embargo, deberán mantenerse actualizados, renovándose diariamente (IGLESIAS CASAL, 2014, p. 71). Así, en el ámbito del aula, deberán priorizarse las oportunidades de aprendizaje; el *input* deberá ser contextualizado; integradas las destrezas lingüísticas; incrementada la consciencia intercultural con el fin de que se promueva la autonomía del aprendiz (KUMARAVADIVELU, 1994).

Otra de las decisiones que el profesorado debe tomar en su praxis es la adopción o adaptación de un enfoque de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los aprendices. Sin duda, deberán elegirse aquellos enfoques capaces de dialogar entre los contenidos lingüísticos y los culturales, además de canalizar la motivación y el interés del estudiante acerca de la lengua que se le enseña.

En este sentido, no solamente por poseer una mayor adhesión, sino por articular aspectos positivos y significativos, el enfoque por tareas, como hemos mencionado, se halla actualmente entre los más importantes en la enseñanza de lenguas. Constituido a mediados de los años ochenta, como un movimiento evolutivo del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas intenta “acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje a los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras” (ESTAIRE, 2011, p. 1). Así pues, el concepto clave de la enseñanza por tareas es que “los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica”

(ELLIS, 2005, p. 11). En otras palabras, el alumno aprende la lengua interactuando con ella y desarrollándola mediante un conjunto de actividades que le llevará al denominado producto final, pudiendo ser un diálogo, un juego, una presentación oral o escrita, un decálogo, una línea temporal, un infograma sobre una enfermedad, una guía de viajes, etc.

Además de ser un proceso en el cual se puede prestar atención a la forma de manera inductiva, el enfoque por tareas posee algunas características generales, conforme aclara Ellis (2005, p. 12), como un programa consistido por un conjunto de tareas holísticas que llevará hacia la interacción auténtica. Así, los contenidos lingüísticos se pondrán en práctica durante la ejecución de la tarea, como forma de fomentar la comunicación real en la clase.

Para su aplicación, sugiere Estaire (2011) que haya una efectiva gestión del aula, el talante participativo y colaborativo de los estudiantes y una planificación de actividades que servirán de soporte para la tarea final, denominadas tareas posibilitadoras o capacitadoras; es decir, “un análisis de necesidades de aprendizaje y de los procesos necesarios para llegar a la comunicación” (ESTAIRE, 2011, p. 2). De esta manera, el aula se constituye realmente como un lugar de trabajo y de interacción social, en el cual la comunicación tiene un papel importante para las relaciones sociales que se generan.

Por otro lado, Martín Peris (2004, p. 5), sugiere la relevancia no solamente de la tarea final, sino de “todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje”. Para el autor, en el ámbito del aula las tareas son significativas ya que consisten en “reproducir en la clase las situaciones de uso natural, sin renunciar a las ventajas que ofrece el marco del aula” (MARTÍN PERIS, 2004, p. 21-22). Para él, son capacitadoras de la interacción sin dejar de valerse el profesor de la atención a la forma durante el desarrollo de dichas actividades (MARTÍN PERIS, 2004, p. 26).

La atención a la forma surgió a finales del siglo XX con el propósito de utilizar la lengua para comunicarse, en contraposición a la discusión y estudio de las formas lingüísticas de manera aislada y descontextualizada. Integra, por lo tanto, forma y significado en las actividades comunicativas o en las tareas. Para Fernández Montes (2011, p. 3):

[...] dado que la atención juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, debemos asegurarnos de que el aprendiz atienda a las formas llevando al aula actividades o tareas relacionadas con sus necesidades e intereses con el fin de aumentar su motivación, propiedad por la que mantendrá la atención y que, además, lo impulsará a la acción.

Es decir, el protagonismo una vez más recae en la figura del aprendiz, guiado con las orientaciones de profesor, el cual deberá tomar decisiones pedagógicas de acuerdo con el nivel cognitivo de los alumnos, con su contexto y con la realidad social.

Además del contexto de enseñanza y del perfil de los alumnos, el autor concluye que otros factores también intervienen en la AF: la forma elegida y el proceso de aprendizaje implicados. Para ello, es necesario intensificar el *input* y que el alumno sea expuesto a la forma con alguna periodicidad. De esta manera, que este mismo *input* sea realizado⁵, en donde las diferencias entre las lenguas maternas y extranjeras sean percibidas. Todo esto para que se “reconozca las formas en el *input* para poder analizarlas y compararlas con su interlengua, lo que conduce a su reestructuración” (FERNÁNDEZ MONTES, 2011, p. 9).

La enseñanza de lenguas más allá del aspecto lingüístico

Aunque Closets (1996 *apud* IGLESIAS CASAL, 2014, p. 58) afirma que poco importa lo que se enseña, siempre que se despierte la curiosidad y el gusto de aprender; por otro lado, no se puede olvidar que la selección de los contenidos y las tareas deben fomentar la competencia lingüística, comunicativa e intercultural del aprendiz. Para ello, es necesario que la enseñanza de lenguas contemple los factores de orden emocional y afectivo, entre otros, sobre todo que el proceso sea interdisciplinar de manera que los distintos contenidos se sumen para el desarrollo cognitivo y del lenguaje.

En el ámbito escolar, Trujillo Sáez (2005) analiza la necesidad de una efectiva integración entre la lengua y los contenidos curriculares. Según él, con ello, además del

⁵ *Realce del input (input enhancement) es el reconocimiento de las formas del input (muestras de lengua meta, orales y/o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje de la lengua). Long & Robinson (1998 apud FERNÁNDEZ MONTES, 2011) sugieren la utilización de algunos recursos tipográficos para que el input sea realizado como subrayar y destacarlo con distintos colores, todo esto para que el alumno le preste atención a dichas formas lingüísticas.*

favorecimiento de las destrezas ya mencionadas (lingüísticas y comunicativas), se refuerza la cuestión “constructivista y globalizada del aprendizaje” (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 238). En otras palabras, la enseñanza colaborativa e interdisciplinaria fomenta que el estudiante tenga un mayor control y una autoevaluación de su proceso de aprendizaje.

Planificar una tarea según los principios de la Interdisciplinariedad no es una cuestión fácil, ya que dependerá de la unión y adhesión del profesorado de diferentes campos del saber.

Como sugerencia, el autor recomienda que se les propicien a los alumnos cuestiones pertinentes de la lengua que se les enseña (aspectos lingüísticos, gramaticales, culturales, etc.), concomitantemente con los contenidos que estos aprendices necesitan en el currículo escolar. De esta manera, se refuerza una vez más el carácter protagonista de los estudiantes acerca de su aprendizaje. Por lo tanto, no se puede olvidar que el lenguaje es el instrumento de la educación y que “enseñar lengua es tarea de todos” (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 245).

Pero, ¿cuáles son los componentes que deberán permear el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras? Indudablemente, la cuestión afectiva es una de las más determinantes en todas las corrientes y teorías de adquisición de LE. Trujillo Sáez (2005, p. 239) afirma que los factores afectivos en el aula “influyen tremendamente en el aprendizaje y que la colaboración interdisciplinaria es imprescindible”.

A su vez, para Arnold (2006, p. 1) la atención a la dimensión afectiva en la enseñanza-aprendizaje de lenguas aporta muchos beneficios, “lo mismo académicos que personales”. Señala también que en trabajos colaborativos el aprendizaje suele darse de manera más holística, ya que los alumnos están motivados y entusiasmados con la construcción de sus conocimientos.

Arnold (2006, p. 2) también menciona que la competencia comunicativa es el objetivo primordial en la enseñanza de lenguas, una vez que “la principal función del lenguaje es la comunicación”. Sin embargo, existen algunos obstáculos para llegar a dicha condición, como la ansiedad y el tratamiento inadecuado del profesor ante los errores del alumnado, entre muchos otros. No obstante, trabajar la autoestima y la valoración de los diferentes estilos de aprendizaje les propicia mayor confianza para que aquello que se aprende, se concrete “más allá del aula” (ARNOLD, 2006, p. 7). De esta manera, se trabajan tanto contenidos

lingüísticos, como sociales y culturales, valorando la lengua en su concretización mayor, evitando el aburrimiento e incentivándoles para que sigan motivados.

La cuestión de la afectividad está presente también en la definición de cultura elaborada en 1982 por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el patrimonio cultural:

La cultura puede considerarse como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 1982 *apud* GAGO, 2010, p. 232).

En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, Gago (2010, p. 222) analiza que enseñar y aprender una lengua extranjera “implica necesariamente un cambio de perspectiva cultural, una ampliación del conocimiento declarativo y la consideración del fenómeno comunicativo en sentido amplio”. Es decir, estar pendiente de que la lengua y cultura son cuestiones indisociables; por lo tanto, al confrontarse con una nueva realidad, el aprendiz deberá estar consciente del valor cultural de la lengua y de las relaciones y de los valores que ella concretiza. O sea, ni peor ni mejor, sino diferente de la suya.

Menciona la autora la existencia de diferentes características y actitudes del hablante no nativo ante la lengua meta, si bien el choque cultural puede ser minimizado con la presencia del mediador. En el ámbito del aula, la figura del mediador cultural es significativamente el profesor, el cual deberá poseer “un indispensable conocimiento y cierto enfoque de la realidad sociocultural” (GAGO, 2010, p. 225).

Con relación a los métodos de enseñanza, concluye que:

La aspiración de cualquier método debe ser la de conseguir reducir las limitaciones, no sólo lingüísticas, sino también culturales, del usuario de LE a la hora de interactuar en distintos entornos de la vida social, con las condiciones y restricciones propias de las situaciones reales (GAGO, 2010, p. 226).

Para ello, sugiere un cambio en las actitudes del alumno, como la empatía, que le permitirá mejor asimilar y “minimizar el choque con la cultura ajena” (GAGO, 2010, p. 226). En este sentido, cuestiones como la empatía y la capacidad de observar y analizar la cultura del otro sin prejuicios es fundamental. De acuerdo con la autora, es necesario un trabajo multidisciplinar del currículo escolar para que el alumno sea efectivamente, “un agente social en distintas situaciones comunicativas” (GAGO, 2010, p. 227). La competencia cultural sería entonces, la capacidad de dialogar entre la propia cultura y la cultura ajena sin juzgamiento de valores, es decir, “la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias” (GAGO, 2010, p. 235).

Consideraciones finales

A partir de lo expuesto en este artículo, de forma muy breve, ha sido posible percibir los cambios que ocurrieron con el paso de los años en la comprensión de cómo se debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Situación que, desde nuestra perspectiva, es resultado del dinamismo de las lenguas que cambian con el tiempo, pues no son estáticas, ya que son parte de los aspectos constitutivos de los sujetos, los cuales también tienen sus cambios de acuerdo con los contextos socio-históricos en que se encuentran y con las interacciones sociales de las que participan.

Al mismo tiempo, si pensamos en la forma como se condujeron estos procesos de reestructuración de los enfoques, así como la manera en que se desarrolló y se desarrolla la formación de profesores, es posible advertir el desafío que supone para los docentes el hecho de tener que cambiar su forma de actuar. Es más, pensamos que a muchos de ellos deben surgirles algunas dudas, por ejemplo, “¿cómo debo actuar ante todos esos cambios?”, “¿cómo identificar los intereses de mis alumnos e intentar crear un planeamiento diferenciado para cada clase?”.

La verdad es que siempre se espera mucho del alumno y del profesorado para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contexto escolar sea eficaz. En la actualidad, el acceso al conocimiento se encuentra disponible para todos en cualquier

momento. Enseñar y aprender una LE en tiempos de globalización es casi e igualmente tan necesario como el aprendizaje de la lengua materna, ya que la tecnología está transformando profundamente nuestras relaciones sociales.

En este sentido, como se ha explicado, el profesor debe fundamentar práctica escolar en diferentes métodos y enfoques, de acuerdo con las necesidades de los aprendices y la institución educativa. De igual manera, deberá fomentar el interés y la motivación de los alumnos; propiciarles tareas capacitadoras para que interactúen y las ejecuten valiéndose de la lengua meta; ser un mediador intercultural, además de querer enseñar, conforme Iglesias Casal (2014). Además, deberá poner en práctica actividades de atención implícita de la forma para el favorecimiento de las competencias lingüísticas, sociales y culturales de sus aprendices, los cuales deberán ser proactivos, interesados, interaccionando y empleando la lengua meta para el desarrollo de las actividades en el aula (y fuera de ella también). Aceptando todo esto, está actuando efectivamente en una praxis post-metodológica, a través de la autonomía crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Nos queda por último, una duda: ¿es posible enseñar y aprender una lengua no materna (española, inglesa, portuguesa, etc.), en el ámbito escolar en los días actuales? La respuesta está en los profesores, en los centros escolares y en las políticas **educativas**. Mientras haya profesores y alumnos dispuestos a construir de manera conjunta una práctica significativa en la lengua meta la respuesta será: ¡sí!

Referencias bibliográficas

AGULLÓ COVES, J. *La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma.* RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, Brasília, n. 29, 2017.

ARNOLD, J. M. *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* En: Études de Linguistique Appliquée, n°. 144, 2006.

ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Análisis de las investigaciones existentes. Traducción y versión españolas: Gonzalo Abio; Javier Sánchez; Agustín Yagüe. Ministry of Education, New Zealand, 2005.

ESTAIRE, S. *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoELE revista de didáctica español como lengua extranjera, [s. l.], n. 12, pp. 1-19, 2011

FERNÁNDEZ MONTES, I. M. *Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma*. MarcoELE revista de didáctica español como lengua extranjera, [s. l.], n. 13, [n. p.], 2011.

GAGO, E. *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE*. AnMal electrónica, nº. 29, 2010, págs. 221-239.

GIMÉNEZ, J. F. *«La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers**. Instituto Cervantes, 2012. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm>. Consultado en: 18 ago. 2019.

IGLESIAS CASAL, I. Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos. *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, ed. II. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, XXIV, 2014. pp. 57-73.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Traducción de Marcos Cánovas. TESOL Quarterly, 1994. v. 28, n. 1.

LEFFA, V. J. Metodología do ensino de línguas. En: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

MARTÍN PERIS, E. *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, nº 0, marzo de 2004.

PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969.

RICHARDS, J; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, 2001.

SANS, N. Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. In: *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Gláuks: Revista de Letras e Artes– jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1*

Lusohablantes. p. 10-22 Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2000. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm>. Consultado en: 28 ago. 2019.

TRUJILLO SÁEZ, F. *La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación*. RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, nº 4, 2005.

O alcance dos aportes metodológicos no ensino-aprendizagem de línguas

Resumo: O presente trabalho visa discutir e refletir sobre as metodologias utilizadas para o ensino de línguas, seja a estrangeira, a adicional ou a segunda língua. Para isso, buscamos apoio em alguns teóricos, como Estaire (2011); Iglesias Casal (2014); Sans (2000); Trujillo Sáez (2005) e outros, e a partir deles, fazemos um breve recorrido desde as primeiras até as atuais formas de condução dos processos de ensino-aprendizagem baseadas em diferentes enfoques e métodos. Defendemos a compreensão de que os aspectos linguísticos têm importância, porém não são os únicos a serem considerados, já que é imprescindível voltar a atenção para as questões extralinguísticas, como a cultura do aprendiz e a da língua objeto, o contexto social, institucional e de aprendizagem, e inclusive os aspectos afetivos dos sujeitos envolvidos no processo. A partir de nossas reflexões, apresentamos nossas impressões sobre o papel do professor e dos alunos para que, mesmo quando nos encontramos em uma era de superação dos métodos, seja possível alcançar um satisfatório processo e ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas, enfoques e métodos, língua estrangeira, segunda língua.

Metassíntese qualitativa sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em contexto brasileiro.

Érica Fernandes Borges¹

Idalena Oliveira Chaves²

Resumo: Nos últimos anos, a discussão sobre a manutenção do espanhol como língua de herança, doravante ELH, tem sido alvo de crescente debate na Linguística Aplicada (MONTRUL, 2012; VALDÉS, 2001; WONG FILLMORE, 2000; MORENO FERNÁNDEZ, 2005). Podemos afirmar que, de forma geral, os estudos sobre a manutenção do ELH estão voltados para as áreas da Linguística e da Sociolinguística e buscam identificar as razões pelas quais tais fenômenos ocorrem. A maioria das pesquisas sobre o tema em questão foram realizadas nos Estados Unidos, país que abriga um grande número de hispanofalantes, assim como o Brasil. Nesse sentido, este estudo, que apresenta resultados preliminares de uma pesquisa mais ampla em andamento, tem como objetivo realizar um levantamento de estudos sobre a manutenção do ELH no Brasil por meio de uma pesquisa bibliográfica nos portais de periódicos Capes e *Scielo*, mapeando, de certa forma, a produção acadêmica brasileira sobre o tema em questão. Com os resultados obtidos, espera-se que outros pesquisadores de ELH no Brasil possam se beneficiar deste estudo para justificar a importância de pesquisas sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em contexto brasileiro.

Palavras-chave: Imigração; Língua de herança; Espanhol como língua de herança no Brasil.

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.
(Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, art. 7º)

A herança imaterial não é uma questão de saudosismo da terra natal, nem se trata de uma atividade romântica de quem se vê distante de sua família. Mas é uma questão de saúde existencial para a condição de estrangeiro.
(Heath, 2017, p.10)

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela UNIG – Campus V, especialista em Estudos Linguísticos e Literários pelo Centro Universitário São José de Itaperuna, Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa, linha de pesquisa Linguística Aplicada: formação de professores de línguas. Professora Docente I da disciplina Espanhol na SEEDUC-RJ. ericaborges78@hotmail.com

² Professora- Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, coordenadora do Curso de Extensão em Português para Estrangeiros (CELIPE), do Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF-Português), e do posto aplicador do Exame Celpe-bras. Também é vinculada ao programa de pós-graduação em Letras, na linha de pesquisa "Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas". Possui doutorado em Linguística teórica e descritiva (2013), mestrado em Estudos Linguísticos (2000) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996). idalena@ufv.br

Introdução

O Brasil pode ser considerado um país de imigração desde a chegada dos portugueses, quando os povos nativos que aqui viviam sofreram incontáveis abusos e violações de seus direitos. Em seguida, milhões de pessoas de diferentes etnias do continente africano foram escravizadas e forçadas a virem para o Brasil. Com o fim da escravidão, políticas governamentais atraíram uma série de imigrantes, de diferentes nacionalidades, com o intuito de substituir a mão de obra escrava.

No cenário brasileiro atual, os hispânicos ocupam um lugar de destaque no movimento migratório por vários motivos, entre eles o comércio, a indústria, a política, a cultura, a arte, a literatura, decorrentes das fortes ligações sempre presentes na história, porém estreitadas ou reforçadas após acordos internacionais como o MERCOSUL e a XV Cúpula Ibero-Americana, realizada na Espanha, em Salamanca, no ano de 2005.

Segundo matéria publicada no jornal espanhol El País, em abril de 2017³, os espanhóis encontram-se entre os principais investidores estrangeiros no Brasil, possuindo empresas na área de telecomunicações, energia, transporte e finanças. Esse intercâmbio econômico favorece também ligações culturais promovidas pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha vinculado ao Instituto Cervantes.

Além da presença e de investimento espanhol no setor econômico e seus reflexos na economia brasileira, há também (um)a presença cultural no espaço brasileiro como se constata em:

Lo que en un pasado no muy lejano formaba parte de ámbitos reducidos, hoy es habitual: cine, literatura y otras manifestaciones culturales hispánicas ocupan cada vez más espacio y su presencia es más asidua en los medios de comunicación brasileños, del mismo modo que en las actividades relacionadas con nuestra cultura (española) gozan cada día de más amplia aceptación. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y CIENCIA, 1998, p. 9)⁴

³ Brasil e Espanha: uma nova colaboração entre velhos amigos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/22/actualidad/1492814836_462443.html. Acesso em: 22 jul. 2020.

⁴ O que em um passado muito distante formava parte de âmbitos reduzidos, hoje é habitual: cinema, literatura e outras manifestações culturais hispânicas ocupam cada vez mais espaço e mais representação nos meios de comunicação brasileiros, do mesmo modo que nas atividades relacionadas com nossa cultura (espanhola) desfrutam de uma aceitação mais ampla a cada dia.

Ademais, o estreitamento das relações entre Brasil e demais países da América Latina aumentou o fluxo imigratório entre países hispanofalantes que fazem fronteira com o país. Os números de peruanos, colombianos, argentinos, uruguaios, venezuelanos vêm aumentando. Com a crise econômica, política e social vivida na Venezuela, nos últimos anos, esses números tendem a crescer.

Considerando o cenário apresentado, percebe-se a existência da necessidade de pensarmos o lugar ocupado pela língua de herança, doravante LH, na vida das famílias hispânicas que vivem no Brasil. Para Valdés (2001), falantes de herança são pessoas que aprenderam a língua em seu país de origem como primeira língua (L1), ou que têm alguma relação familiar com ela, por exemplo, falantes de segunda e terceira geração. Língua é identidade. Falar uma língua é sentir-se parte da comunidade, pois ela traz consigo características culturais que demonstram como um grupo se manifesta, ou seja, a cultura de uma determinada comunidade de fala.

Diante do fato de haver uma quantidade significativa de famílias hispano descendentes vivendo no Brasil, surgiu o seguinte questionamento: e quanto à língua de herança? Tem-se realizado estudos a respeito do tema? Essa é a questão que este artigo busca responder por meio de uma pesquisa bibliográfica nos portais de periódicos Capes e *Scielo*.

Referencial teórico

Antes de iniciar a seção, considera-se necessário esclarecer algumas definições e conceitos importantes que serão abordados no estudo a fim de melhor compreendê-lo.

Imigrante, Refugiado e Asilado Político

Costuma-se, no senso comum, haver certa confusão entre os termos 1) imigrante, 2) refugiado, 3) asilado político pelo fato de ambos se deslocarem. Embora os indivíduos nessas situações tenham alguma semelhança, a de não estarem em seu país de origem, as razões pelas quais se deslocam e pedem solicitação de visto, asilo ou refúgio são diferentes.

É considerada imigrante uma pessoa que se desloca, de maneira voluntária, de seu país de origem para outro, por motivos variados, com a intenção de se estabelecer por algum tempo no país escolhido. Segundo a Lei de Migração, Lei nº 13.445/2017, de 24 de maio de 2017, o imigrante é a “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”⁵.

É considerada asilada política a pessoa que esteja sendo perseguida por motivos políticos em seu país de origem e que não esteja aguardando julgamento sob acusação de ter cometido crime comum. É importante salientar que cabe ao Estado a decisão sobre o aceite ou não da solicitação de asilo, ainda que o solicitante cumpra com os requisitos mencionados.

É considerado refugiado todo aquele que está fora de seu país de origem devido “a temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política”, assim como “devido à grave e generalizada violação dos direitos humanos e conflitos armados” (UNHCR ACNUR, 2019). Os refugiados costumam ser confundidos com os asilados pelo fato de ambos deslocarem-se em virtude de algum tipo de perseguição. Nesse sentido, cabe ressaltar que a grande diferença entre “refúgio” e “asilo” é que, no caso dos refugiados, não cabe ao Estado para o qual imigram decidir, de forma política, sobre a acolhida ou não aos indivíduos nessa situação, pois a regulamentação internacional referente ao refúgio baseia-se, sobretudo, na Convenção de Genebra de 1951, que garante aos refugiados o direito de não serem expulsos ou deportados a seus países enquanto permanecerem os riscos a sua vida ou liberdade.

Língua Materna e Língua de Herança

Considera-se como língua materna (LM) ou primeira língua (L1) aquela naturalmente adquirida por meio da interação com o meio social, sem intervenção pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente. Geralmente, é a língua majoritária do país no qual se vive, usada oficialmente como língua de instrução nas escolas.

⁵ Lei nº 13.445/2017, de 24 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

Para Lico e Boruchowski (2016), “uma língua de herança é aquela utilizada com restrições (limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar) e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores, instituições e mídia da sociedade em que se vive” (LICO; BORUCHOWSKI, 2016, p. 9).

Conforme citado anteriormente, Valdés (2001) considera como falantes de herança as pessoas que aprenderam a língua em seu país de origem como primeira língua (L1), ou que têm alguma relação familiar com ela, por exemplo, falantes de segunda e terceira geração. Esses falantes podem apresentar diferentes níveis de compreensão e habilidade na língua de herança, desde apenas entenderem a língua, até demonstrarem domínio da oralidade, compreensão, leitura e escrita.

Uma das pesquisadoras sobre a língua de herança, em contexto brasileiro, Alvarez, a define como aquela “[...] aprendida em seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança” (ALVAREZ, 2016, p. 64). A autora ainda afirma que a LH corresponde a uma língua minoritária e que, embora adquirida naturalmente desde a primeira infância, não é a língua dominante do falante de herança (ALVAREZ, 2016).

Para Montrul (2012) uma das principais diferenças entre um falante de herança e um falante nativo é a falta de desenvolvimento de competências gramaticais devido à escassez de *input*, visto que quase todo estímulo que o falante recebe na língua de herança provém de contextos familiares ou pouco formais. Para Valdés (2001, p. 3), os falantes de herança formam um grupo muito heterogêneo, pois possuem níveis de competência variados, o que resulta na dificuldade de delimitação.

Considerando-se que todos os falantes de herança são, independente do seu domínio na língua de herança, até certo ponto, bilíngues na língua de herança e na língua dominante da sociedade na qual vivem, entende-se que o bilinguismo seja uma característica do grupo em questão. A seguir, passa-se a alguns esclarecimentos em torno do termo bilinguismo.

Bilinguismo

Existem diferentes definições sobre o conceito de bilinguismo/multilinguismo, entretanto, de forma geral, considera-se bilíngue aquele que possui conhecimento e domínio,

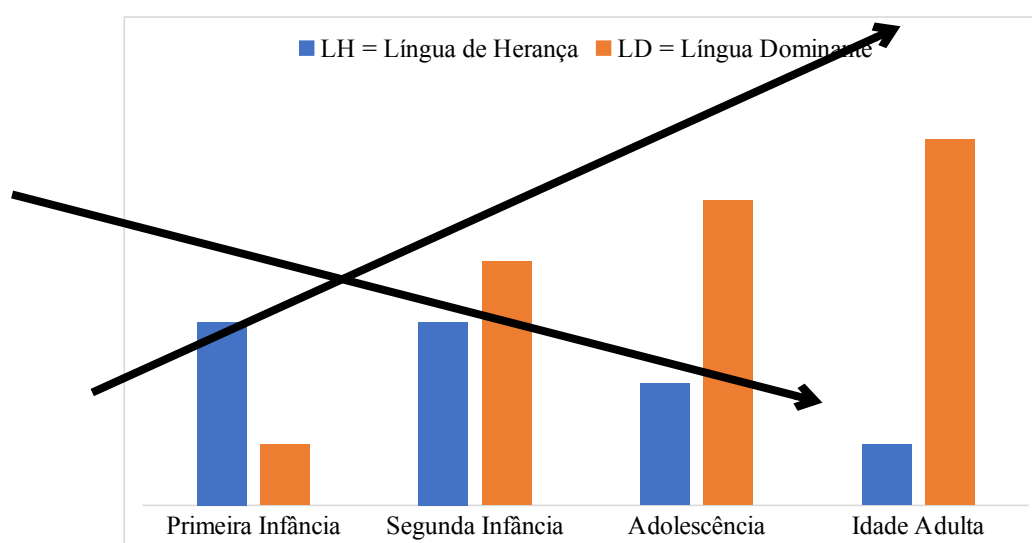
em diferentes níveis, de duas ou mais línguas (MONTRUL, 2008, p. 17). De maneira semelhante ao caso do nível de proficiência do falante de herança, o nível do falante bilíngue é mais difícil de delimitar, visto os diferentes níveis de competência nas línguas. Segundo Valdés (2001, p. 4) e Montrul (2008, p. 18), a possibilidade de que uma pessoa bilíngue tenha o mesmo nível de proficiência nas línguas é pouco realista, pois sempre existirá uma língua mais “forte” e outra mais “fraca”, a depender de vários fatores.

Para Montrul (2008, p. 19), existem dois fatores que mais influenciam o nível de domínio de uma língua, a idade e a ordem de aquisição. Alguns falantes de herança vivem, desde o nascimento, em contexto no qual coexistem a língua de herança e a língua majoritária. Estes são considerados, por essa razão, bilíngues simultâneos. Outros podem ter crescido em cenário monolíngue até a primeira infância e tornaram-se bilíngues ao migrarem para outro país, de língua diferente daquele no qual viviam até o momento, sendo considerados, nesse caso, bilíngues sequenciais (MONTRUL, 2012, p. 2). Classificados como bilíngues simultâneos ou sequenciais, um fator em comum entre esses falantes é que a LH tende a ocupar o lugar de língua “fraca” quando alcançam a idade adulta.

Visto que “o bilinguismo é uma condição dinâmica” (VALDÉS, 2001, p. 6), o nível de proficiência de um falante pode variar de acordo com o contexto no qual está inserido. Adaptamos o gráfico de Montrul (2012, p.7) para exemplificar uma possível variação nos níveis de domínio das línguas de um falante de língua de herança (LH) e de língua dominante (LD)⁶ ao longo de sua vida.

⁶ Neste trabalho, as autoras usam os termos “língua majoritária” e “língua dominante” como sinônimos.

Gráfico 1 – A variação do domínio LH/LD



Fonte: Adaptado de MONTRUL (2012, p. 7).

Ao analisarmos os dados obtidos com a leitura do gráfico de Montrul (2012, p.7), podemos constatar que o domínio da LH tende a uma redução à medida que o falante cresce e começa a interagir com o contexto social da língua majoritária, isto é, a língua dominante (LD), enquanto que sua competência na língua dominante tende a aumentar.

O desejo de integração, a escolarização na língua dominante/majoritária da sociedade e o baixo *input* na LH são fatores determinantes na falta de competência dos falantes de

herança na língua familiar, o que pode fazer com que tais falantes sintam-se mais confortáveis ao falarem a língua majoritária (MONTRUL, 2008).

Destaca-se que algumas famílias de imigrantes decidem abandonar a LH para distanciarem-se psicologicamente de seu passado, possivelmente por terem sofrido traumas em seu país de origem ou como forma de acelerar o processo de integração familiar no país escolhido. Wong Fillmore (2000, p. 208) afirma que jovens imigrantes tendem a perder a língua de herança por questões internas e externas relacionadas à manutenção da LH. De um lado, o desejo de integração, inclusão social e a necessidade de comunicar-se com os outros e, por outro lado, fatores sociopolíticos que circulam na sociedade de acolhimento, como preconceitos e discriminações, pelo fato de falarem uma língua diferente e pertencerem a uma cultura diferente (WONG FILLMORE, 2000, p. 208).

Considerando ideologia linguística como qualquer conjunto de crenças ou sentimentos sobre as línguas usadas no mundo social, indivíduos que têm contato com uma língua no ambiente familiar (falantes de herança) e convivem em um contexto no qual a língua majoritária é diferente daquela usada em casa, geralmente, estão expostos a várias situações que podem gerar dificuldades para famílias que vivem entre a língua de herança e a língua dominante.

Uma dessas situações ocorre quando a criança ou o jovem entende a língua minoritária, mas só responde na majoritária. Existem muitas explicações para a ocorrência desse fenômeno, sendo uma delas “sobre o valor e o status da língua de herança na sociedade em que se vive” (LICO; BORUCHOWSKI, 2016, p. 17). Ou seja, uma ideologia a respeito da língua majoritária possivelmente como superior às línguas de herança.

Ainda segundo as autoras citadas anteriormente, outro exemplo que pode gerar dificuldades quanto à manutenção da língua de herança é a concepção de muitos pais sobre a necessidade de falar somente a língua majoritária em contexto familiar, a fim de colaborar com o bom desempenho escolar dos filhos, uma vez que a língua da escolarização é a “dominante”.

Fatores como 1) o valor e o status da língua de herança na sociedade em que se vive e 2) a concepção de muitos pais sobre a necessidade de falar somente a língua majoritária em contexto familiar, a fim de colaborar com o bom desempenho escolar dos filhos, podem levar esses falantes de herança a crises de identidade, assim como a revisão dos valores que eles

mesmos atribuem à língua e à cultura familiar, optando por priorizar a língua majoritária e até mesmo rejeitar a língua de herança.

Outro aspecto levantado no estudo de Moreno Fernandez (2005, p. 178) é sobre a construção da identidade cultural e linguística dos falantes de língua de herança, que ocorre de maneira diferente dos falantes monolíngues, visto que falantes de herança têm acesso a dois ou mais sistemas linguísticos e conceituais, ou seja, mais recursos para negociar e comunicar os diferentes aspectos de sua identidade. O autor define a relação entre língua e cultura da seguinte maneira:

Las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 178).⁷

Entendemos que um estudo sobre a manutenção de uma língua de herança deve tratar tanto de uma investigação sobre aquisição, aprendizagem ou de resultados relacionados à proficiência linguística como da transmissão de um legado cultural, quanto da língua como fator sociocultural, o que se constata em:

(...) A própria noção de língua de herança (LH) é sociocultural uma vez que é definida em termos do grupo das pessoas que a falam. As línguas de herança também cumprem uma função sociocultural, tanto como meio de comunicação como modo de identificar e transformar grupos socioculturais. (HE, 2012, p. 66)

Podemos afirmar que, de forma geral, os estudos sobre a manutenção/perda do espanhol como LH estão voltados para as áreas da Linguística e da Sociolinguística e buscam identificar as razões pelas quais tais fenômenos ocorrem. A maioria dos estudos sobre o tema em questão foram realizados nos Estados Unidos, país que abriga um grande número de hispanofalantes, razão pela qual empreendemos este estudo a fim de averiguar a existência de pesquisas sobre a manutenção do ELH no Brasil.

⁷ Tradução livre: As línguas não são apenas portadoras de formas e atributos linguísticos determinados, como também capazes de transmitir significados ou conotações sociais, além de valores sentimentais. As características e marcas culturais de um grupo transmitem-se ou enfatizam-se por meio da língua.

Metodologia

Com o intuito de obter uma medição precisa a respeito dos estudos sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em contexto brasileiro, este estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa exploratória que se utilizará do levantamento bibliográfico para sua realização.

Optamos pelo levantamento bibliográfico por considerá-lo mais adequado para alcançarmos nosso objetivo. Galvão (2010, p. 01) afirma que:

(...) realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. (GALVÃO, 2010, p.01)

Partindo das considerações de Galvão (2010) no que diz respeito à proposição de temas inovadores de pesquisas, verificamos como está a discussão sobre o tema “língua de herança” – sobretudo o ELH – no Brasil, contribuindo, dessa forma, com um levantamento indicativo de estudos sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em contexto brasileiro.

Escolhemos duas bases de dados para o levantamento bibliográfico: os portais de periódicos Capes e *SciELO*. Durante o mapeamento sobre o tema “espanhol como língua de herança”, optamos por trabalhar com artigos com o seguinte perfil: 1) que possuíssem o termo “língua de herança” ou “espanhol como língua de herança” no título, no resumo ou nas palavras-chave; 2) que fossem de autoras ou autores brasileiros; 3) que tivessem sido escritos em língua portuguesa e 4) que tivessem sido divulgados em periódicos brasileiros. Não houve delimitação de tempo.

Foram feitos acessos via internet ao portal de periódicos da Capes e do *Scielo*. Cada portal foi acessado apenas uma vez, sendo o da Capes no dia 20 de novembro de 2019 e o portal *Scielo*, 21 de novembro de 2019. Na página do portal Capes, escolhemos a seção “periódicos” e digitamos, na busca avançada, os termos “espanhol” e “língua herança”, aparecendo, então, 39 trabalhos relacionados. Por consequência da delimitação da pesquisa, foram excluídos todos os trabalhos que não se enquadravam nos critérios do perfil de seleção do *corpus* da pesquisa, restando apenas um artigo dentro do perfil disponível nesse portal.

Como mencionado anteriormente, o acesso ao portal *Scielo* foi feito no dia 21 de novembro de 2019, escolhemos a opção “pesquisa por artigos”. No campo “pesquisar”, foram selecionadas as palavras “língua de herança”. Em seguida, filtramos por trabalhos da área da Linguística, escritos em português e publicados no Brasil. Dois artigos foram encontrados.

É importante ressaltar que este levantamento bibliográfico não pretendia levantar todos os textos publicados sobre língua de herança, mas encontrar informações precisas a respeito da existência de estudos sobre a manutenção do espanhol como língua de herança em contexto brasileiro.

Ressaltamos, ainda, que os resultados obtidos levam em consideração apenas aqueles artigos que apresentam os termos “espanhol” e “língua herança” no título e no resumo. Talvez existam textos com uma perspectiva semelhante à desse campo de estudo, mas pode ser que não estejam disponíveis na base de dados a partir dos critérios de seleção utilizados.

Discussão dos resultados

Finalizado o levantamento, obtivemos o total de três artigos, o que, a priori, indica um baixo número de trabalhos sobre o assunto. A seguir, disponibilizamos as informações preliminares sobre os resultados.

Quadro 2 – Dados coletados

Artigo	Plataforma	Autor (es)	Ano de publicação	Objetivo	Método
Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai.	Capes	Ana Maria Carvalho	2010	Contribuir ao desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos residentes na fronteira.	Não informado.
"Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC	<i>Scielo</i>	Maristela Pereira Fritzen; Luana Ewald.	2013	Refletir sobre as práticas sociais de leitura e de escrita em um cenário de imigração alemã, no Médio Vale do Itajaí, SC.	Entrevista narrativa.
<i>Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch</i> : línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil	<i>Scielo</i>	Maristela Pereira Fritzen	2008	Problematizar a situação de contato/conflito linguístico existente na região alvo da pesquisa e sua interface com questões de identidades construídas nos discursos hegemônicos.	Etnografia. Não informa os métodos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No estudo **“Contribuições da sociolinguística ao ensino de português em comunidades bilíngues no norte do Uruguai”**, encontrado no portal Capes, a autora discute alguns fatores sociolinguísticos relevantes ao ensino de português nas comunidades bilíngues

em espanhol e português no norte do Uruguai, destacando características relevantes ao repertório linguístico dessas comunidades, tais como o bilinguismo e os padrões de variação interna. Após a discussão inicial, a autora explora algumas sugestões pedagógicas oferecidas no campo do ensino de Língua Materna e de Língua de herança.

No portal *Scielo*, dois estudos foram identificados de acordo com os critérios de seleção estabelecidos. No primeiro, **“Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão”**: histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC, as autoras refletem sobre a manutenção do alemão como língua de herança por meio de uma pesquisa interpretativista. O segundo, **“Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil”**, resulta de uma pesquisa etnográfica e focaliza o conflito linguístico presente em uma escola rural localizada numa comunidade bilíngue/multilíngue, em zona de imigração alemã, no sul do país, na qual as crianças aprendem em casa a língua de herança, alemão, empregada em âmbito familiar e social.

Considerações finais

Diante do exposto por meio deste levantamento, percebe-se que existe uma carência relacionada aos trabalhos sobre a manutenção do ELH no Brasil, pois, de acordo com os critérios estabelecidos, foram encontrados apenas três trabalhos e nenhum deles voltado especificamente para o tema em questão.

Constatamos que estudos sobre a manutenção do ELH ainda são escassos no Brasil, embora haja grande número de imigrantes hispânicos vivendo em território brasileiro, o que nos leva a considerar a importância da reflexão sobre a necessidade de pesquisas relacionadas ao tema, sobretudo, devido ao atual contexto imigratório do país.

Teis (2007, p.75) enfatiza a necessidade de “respeitar e preservar o uso da língua materna das minorias étnicas como meio de manutenção da dignidade e do respeito próprio do indivíduo (...)”. Devemos considerar, portanto, que a população brasileira é composta por uma sociedade plural, por esse motivo faz-se necessário refletir que os fluxos de imigrantes

assinalam uma dimensão de interação entre pessoas de culturas distintas. Trabalhar em função da manutenção das identidades de pessoas desvalorizadas ou invisibilizadas em nossa sociedade é possibilitar a integração, além de promover a igualdade e o respeito entre as pessoas de realidades socioculturais diferentes.

Concluimos e constatamos a necessidade de investimentos em pesquisas que envolvam os falantes de línguas de herança, neste caso, o espanhol, residentes no Brasil a fim de traçar seus perfis, identificar suas necessidades, compreender o desenvolvimento de suas identidades e de suas relações afetivas com a LH.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA BRASIL. Quem são e de onde vêm os 11 mil refugiados que estão no Brasil. 2019. **Revista Exame.** Disponível em: < <https://exame.com/brasil/quem-sao-e-de-onde-vem-os-11-mil-refugiados-que-estao-no-brasil/>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ALVAREZ, M. L. O. O falante de herança: à procura de sua identidade. *In:* ALVAREZ, M. L. O; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora:** especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016, p. 59-85.

BRASIL. Decreto nº 849, de 25 de junho de 1993. Promulga os Protocolos I e II de 1977 adicionais às Convenções de Genebra de 1949, adotados em 10 de junho de 1977 pela Conferência Diplomática sobre a Reafirmação e o Desenvolvimento do Direito Internacional Humanitário aplicável aos Conflitos Armados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0849.htm. Acesso: 19 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA. XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Salamanca, Espanha. Outubro de 2005. Disponível em : <https://www.segib.org/?summit=xv-cumbre-iberoamericana-salamanca-2005> Acesso em: 1 set. 2019.

FILLMORE, L. W. Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? *In: Theory into Practice*, v. 39, nº 4, p. 203-210, Autumn, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249901053_Loss_of_Family_Languages_Should_Educators_Be_Concerned. Acesso em: out. 2019.

GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In*: Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2ed. A. 398 ed. São Paulo: Manole, 2010, v. , p. -377. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488 p.

HE, A. W. The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v.01, n. 20, p. 66-82, 2010.

LICO, A. L.; BORUCHOWSKI, I. D. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil**. Consulado-Geral do Brasil em Miami. Must University, 2016. Disponível em: [https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Montreal/pt-br/file/lingua%20de%20heranca\(1\)\(2\).pdf](https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Montreal/pt-br/file/lingua%20de%20heranca(1)(2).pdf) . Acesso em: 22 nov. 2019.

MERCOSUL. **Cartilha do Cidadão do MERCOSUL Edição 2010**. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/o-merc-sul-na-vida-do-cidadao/a-cartilha-do-cidadao>> Acesso em: 28 out. 2019.

MONTRUL, S. **Is the heritage language like a second language?** EuroSLA, Yearbook, 2012. Disponível em: <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf> Acesso em: out. 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 4ª ed. jan. 2009. 381p.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas: Mercado da Letras, 2003.

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

TEIS, M. A. **Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani: aulas de reforço**. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

TEMER, M. Brasil e Espanha: uma nova colaboração entre velhos amigos. **Jornal El País**. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/22/actualidad/1492814836_462443.html. Acesso em: 13 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: out. 2019.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. *In*: PEYTON, J. K.; RANDARD, D.; MCGINNIS, S. (Org.) **Heritage languages in América: Preserving a national resource**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2001. p. 37-80.

Encuesta de estudios sobre el mantenimiento del español como lengua patrimonial en un contexto brasileño

Resumen: En los últimos años, la discusión sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia, en adelante ELH, ha sido objeto de un creciente debate en Lingüística Aplicada (MONTRUL, 2012; VALDÉS, 2001; WONG FILLMORE, 2000; MORENO FERNÁNDEZ, 2005). Podemos afirmar que, en general, los estudios sobre el mantenimiento de ELH se centran en las áreas de Lingüística y Sociolingüística y buscan identificar las razones por las cuales ocurren tales fenómenos. La mayor parte de la investigación sobre el tema en cuestión se realizó en los Estados Unidos, un país que alberga una gran cantidad de hispanohablantes, así como en Brasil. En este sentido, este estudio, que presenta resultados preliminares de una investigación más amplia en curso, tiene como objetivo realizar una encuesta de estudios sobre el mantenimiento de ELH en Brasil a través de una búsqueda bibliográfica en los portales de publicaciones periódicas Capes y Scielo, mapeo, desde en cierto modo, la producción académica brasileña sobre el tema en cuestión. Con los resultados obtenidos, se espera que otros investigadores de ELH en Brasil puedan beneficiarse de este estudio para justificar la importancia de la investigación sobre el mantenimiento del español como lengua de herencia en un contexto brasileño.

Palabras llave: inmigración; Lenguaje de herencia; El español como lengua patrimonial en Brasil.

ANEXO 1 – PORTAL CAPES

CARVALHO, M. A. Contribuições da sociolingüística ao ensino de português em comunidades bilíngües do Norte do Uruguai. **Revista Pro-Posições**, 2010, vol. 21, n.3, p. 45-65.

ANEXO 2 – SCIELO

FRITZEN, M. P. *Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch*: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2008, vol. 47, n.2.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. “Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos Alemão”: histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2013, vol. 52, n. 2.

