



organizador

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia





organizador

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia



| São Paulo | 2021 |





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

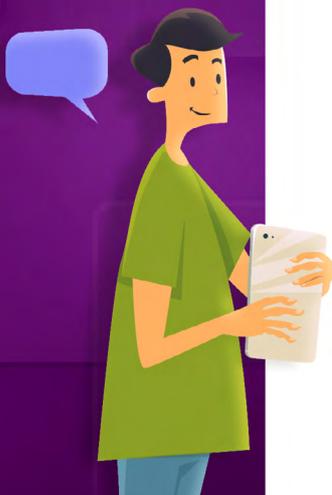
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil





Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabrício Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

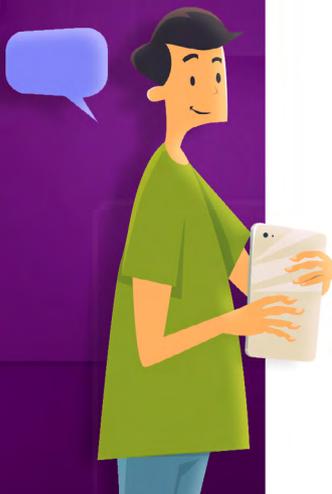
Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil





Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

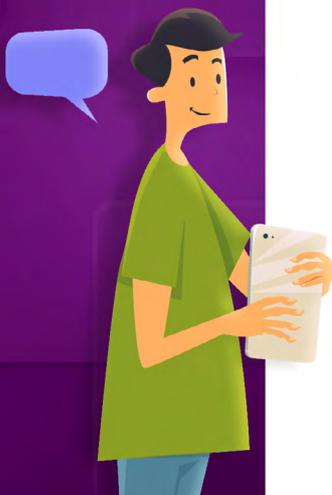
Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Eneidino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

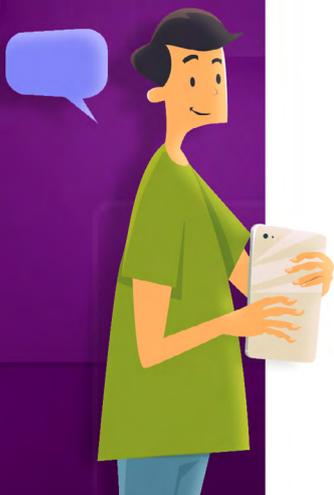
Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

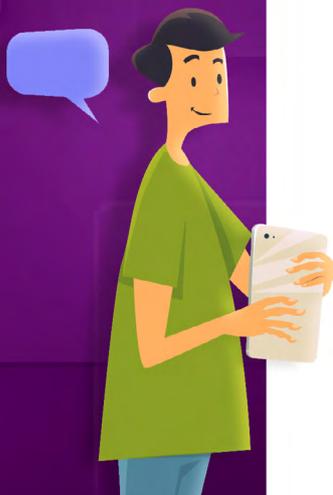
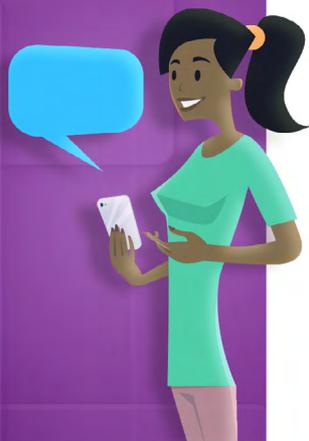
Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil





Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glauccio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

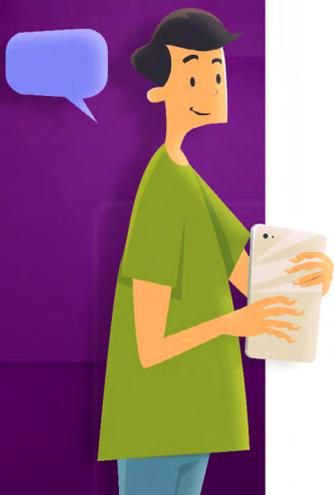
Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

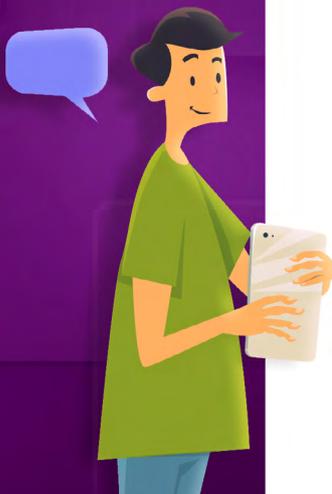
Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Prostockstudio, Riseness - Freepik.com
Revisão	Os autores
Organizador	Antonio Ferreira da Silva Júnior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C766 Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia.
Antonio Ferreira da Silva Júnior - organizador. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2021. 419p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-260-5 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem.
4. Línguas estrangeiras. 5. Pandemia. 6. Práticas pedagógicas.
7. Escola. I. Silva Júnior, Antonio Ferreira da. II. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2 0 2 1

SUMÁRIO

Conversas sobre ensino de línguas:

projeto e moderação 14
Antonio Ferreira da Silva Júnior

Prefácio

**Sobre pandemia, *concepções-zumbi*
e novos sentidos para o ensino de línguas..... 19**

Capítulo 1

**O Espanhol como língua de saberes
e de conhecimento na rede federal:
discussão sobre perspectivas de trabalho 22**
Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Capítulo 2

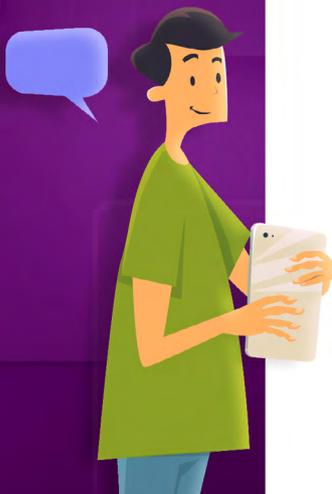
Aprendendo Espanhol na quarentena..... 34
Adriana Maria Ramos Oliveira

Capítulo 3

**Ensino de línguas para
fins específicos: fatos e mitos 46**
Maria Camila Bedin Polli

Capítulo 4

**A língua espanhola no ‘idiomas
sem fronteiras’: questões de base
e perspectivas para a educação linguística 55**
Joyce Palha Colaça





Capítulo 5

Historiografia e políticas linguísticas:

trilhas do ensino de Espanhol na primeira
metade do século XX 72

Diego Alexandre

Capítulo 6

**Estudos translíngues e aprendizagem
de Espanhol: redescrições em curso** 87

Rafael Jefferson Fernandes

Capítulo 7

A escrita acadêmica e o falar de si:

um debate sobre neutralidade na área
dos estudos aplicados da linguagem 98

Leandro da Silva Gomes Cristóvão

Capítulo 8

Perspectivas decoloniais nas práticas curriculares 113

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Capítulo 9

**Práticas pedagógicas mestiças na educação
linguística de aprendizes de Língua Inglesa** 129

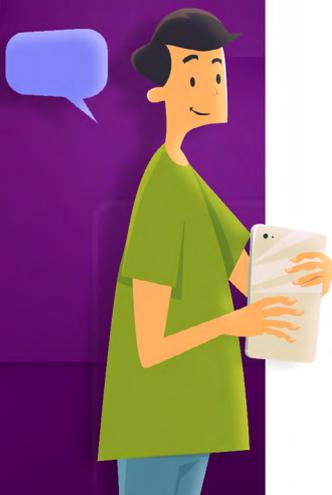
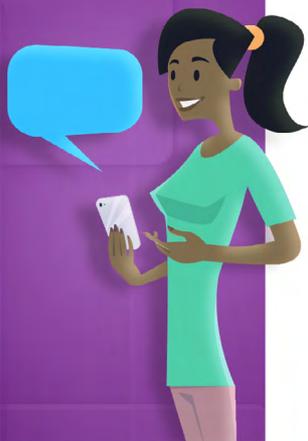
Raquel Souza de Oliveira

Capítulo 10

O letramento crítico e a formação do leitor

crítico nas brechas do livro didático de Espanhol 142

Larissa Benedini





Capítulo 11

**Políticas linguísticas, BNCC e ensino
não presencial: como fica a metodologia?..... 157**

Grete Eres Fernández

Capítulo 12

**O que gênero e sexualidade têm
a ver com a aula de Inglês? 173**

Alvaro Monteiro Carvalho Arcaño

Capítulo 13

Games e gamificação no ensino de línguas 189

Marcelo de Miranda Lacerda

Capítulo 14

**Diversidade linguística e cultural
nos livros didáticos..... 203**

Deise Cristina de Lima Picanço

Capítulo 15

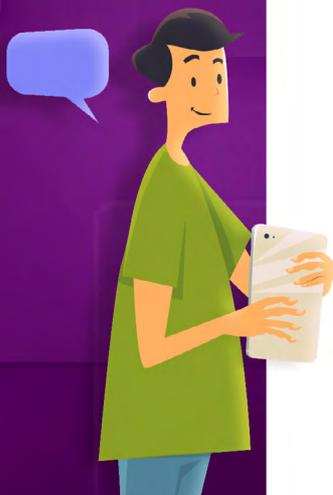
**O celular no cotidiano escolar
das aulas de língua estrangeira..... 220**

Ricardo José Orsi de Sanctis

Capítulo 16

**Uso emergencial de tecnologias digitais
e perspectivas pós-pandemia para o ensino
e aprendizagem de línguas..... 233**

Isadora Valencise Gregolin





Capítulo 17

**Varição linguística e ensino
de Espanhol para brasileiros 244**

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Capítulo 18

Internacionalização e aprendizado de Espanhol 261

Fernanda Peçanha Carvalho

Capítulo 19

**Discurso e variação linguística no livro
didático de Espanhol do Ensino Fundamental 276**

Marcus Vinícius da Silva

Capítulo 20

**Construção identitária do professor
de línguas: compreender para transformar..... 294**

Larissa de Souza Arruda

Capítulo 21

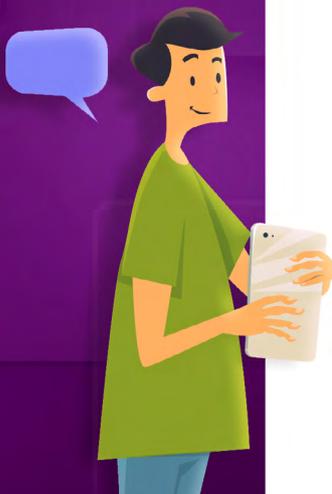
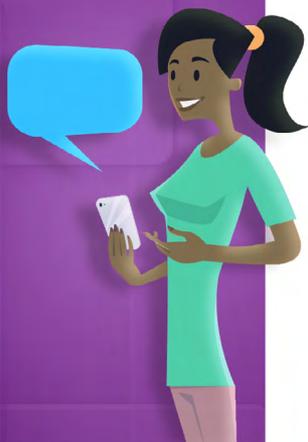
Vidas negras importam no ensino de línguas? 311

Deise Viana Ferreira

Capítulo 22

**Ensino intercultural de Português
como língua estrangeira..... 323**

Eliane Vitorino de Moura Oliveira





Capítulo 23

**A dissociação dos cursos de formação
de professores de línguas estrangeiras:**

como propor novos caminhos? 334

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

Capítulo 24

**Enseñanza-aprendizaje de lenguas
en una perspectiva plurilíngue**

en contextos transfronterizos..... 348

Maristela Aves de Souza Diniz

Capítulo 25

Nem preto no branco, nem oito

ou oitenta: matizes culturais e seus

desdobramentos no ensino e na tradução 361

Cláudia Cristina Ferreira

Capítulo 26

Lives em tempos de pandemia 378

Evânia Maria Ferreria do Nascimento

Maria Célia Cardoso de Lira

Capítulo 27

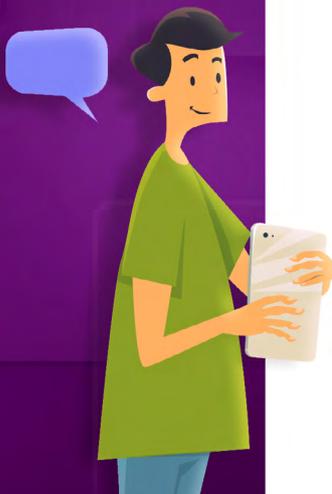
LIVE 14: conversas sobre ensino de línguas..... 391

Luiziane da Silva Rosa

Sobre o organizador..... 407

Sobre os autores e autoras..... 408

Índice remissivo..... 416



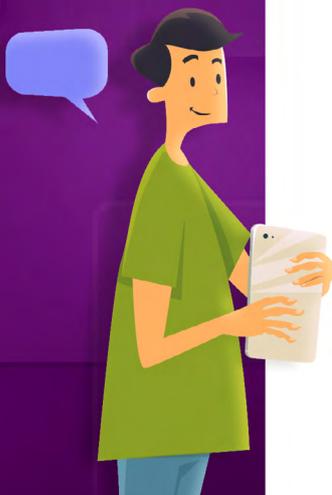
CONVERSAS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS: PROJETO E MODERAÇÃO

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Como nossas vidas mudaram desde os primeiros casos noticiados no Brasil sobre uma nova pandemia que tomava as manchetes de alguns países do mundo no segundo semestre de 2019. Naquele momento, ainda parecia uma doença rara, misteriosa, de origem incerta e distante de nossa realidade. Os primeiros casos no Brasil começaram a se materializar em março de 2020 e a velocidade de sua propagação foi avassaladora. De um dia para o outro, foi preciso modificar rotinas e costumes, a conviver com o medo e a saudade de amigos, familiares, colegas de trabalho e estudantes. Fomos obrigados a uma nova vida regada por protocolos de segurança, isolamento e muitas incertezas sobre como combater um inimigo invisível, o Coronavírus (SARS-CoV-2).

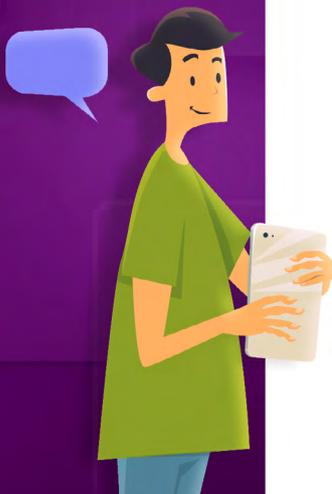
Este texto tem como objetivo realizar uma breve apresentação de como surge a ideia desta coletânea em pleno período da pandemia do Coronavírus. Sou professor de língua espanhola na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando no Colégio de Aplicação (CAp) e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (área Estudos Linguísticos do Espanhol) e o projeto nasce vinculado a esse contexto institucional. Em ambos os cenários onde atuo, o interesse pela formação docente é o elo que une essa dupla realidade de minha atuação docente na Universidade. Diante da necessidade constante de formação auto-sustentada (ALMEIDA FILHO, 1997), pensei em aproveitar o isolamento físico da quarentena para convidar colegas-pesquisadores para uma conversa em formato de *live* sobre diferentes temas da prática docente por meio de uso da rede social

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Instagram, permitindo que essas interações fossem abertas, registradas e gravadas para públicos diversos.

O projeto intitulado “Conversas sobre ensino de línguas” foi apresentado à Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão do CAP-UFRJ e obteve a autorização no Conselho da Unidade para seu início como atividade extensionista. Como no primeiro semestre de 2020 também teve início o curso “Linguística Aplicada e os estudos hispânicos”, disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ, optei por incluir o projeto das *lives* como atividade de ensino complementar ao programa de estudos da ementa.

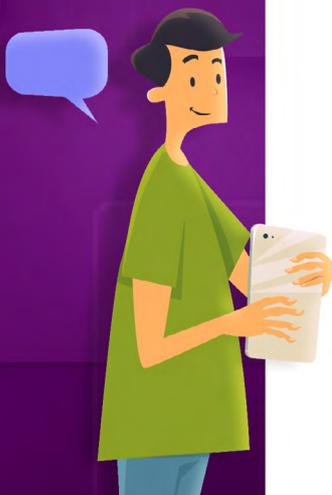
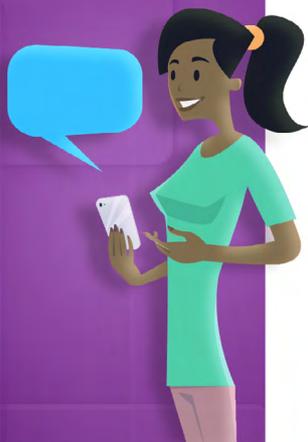
Estávamos isolados fisicamente, mas não socialmente durante 24 de abril a 31 de julho de 2020, período de realização das conversas com os especialistas. No total, realizei 26 *lives* com o auxílio de investigadores de diferentes estados brasileiros. Também foi possível ampliar as redes de interlocuções com o público participante, já que a cada encontro virtual um grupo seletivo contribuía com seus comentários e compartilhava suas percepções sobre muitas das inquietações propostas.

O projeto organizou-se em torno dos interesses assumidos pela Linguística Aplicada (CELANI, 2000; MOITA LOPES, 2009) como área investigativa e como perspectiva teórica que assume múltiplas vertentes e epistemologias para pensar os usos da linguagem no mundo social e os problemas de diferentes naturezas mediados pela língua(-gem) na interface com o ensino e a formação de professores. Diante da urgência de aproximar os debates da Linguística Aplicada ao Hispanismo (SILVA JÚNIOR, 2020) e da ruptura com epistemes positivistas de pesquisa, optei por temáticas que fossem transversais ao ensino e ao trabalho dos professores de línguas.

Cada *live* não era uma mera conversa espontânea entre o proponente-moderador e o convidado, mas sim uma construção cola-



SUMÁRIO



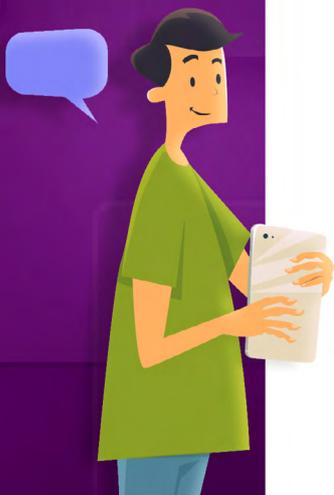
borativa (GUALBERTO, 2010), que iniciava com leitura antecipada de um texto disponibilizado pelo pesquisador-convidado, passava pela elaboração coletiva de um roteiro de conversa e finalizava no dia da gravação da conversa. Normalmente, cada *live* era dividida em três blocos temáticos, tinha a duração de 60 minutos e era atravessada por interações com o público e o moderador. Essa organização dialógica e outros desenhos mais colaborativos são os aspectos diferenciais da construção final dos textos desta coletânea.

Nesse período atípico de nossas vidas, como fomos atravessados por novas experiências comunicacionais, não faria sentido organizar uma obra com textos resultantes de produções isoladas ou em formato tradicional ou, ainda, em estilo canônico da linguagem acadêmica. A proposta foi trazer para o compilado reflexões no âmbito da Linguística Aplicada por meio de novos estilos de narrativa, de exercícios reflexivos e crítico, de ensaios e de dispositivos teóricos. Portanto, o livro está organizado em duas partes: (I) Os especialistas e as *lives* e (II) A participação do público, compondo uma cadeia de 27 textos que nos ajudam a revisitar nossas ações e escolhas teóricas com o intuito de colaborar para o refinamento da competência profissional docente (ALMEIDA FILHO, 2014).

Infelizmente, não foi possível contar com o texto escrito de todos os participantes do projeto, mas a obra reúne quase sua totalidade. Entre as conversas iniciadas no período da pandemia, o leitor vai poder encontrar no registro escrito a ampliação de pautas a respeito dos seguintes temas: o ensino de espanhol na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o ensino de línguas na quarentena; os fatos e os mitos do ensino de línguas para fins específicos; a presença da língua espanhola no Programa Idiomas sem Fronteiras; a historiografia do espanhol da primeira metade do século XX; os estudos translíngues no ensino de espanhol; a escrita acadêmica e as estratégias de neutralidade da escrita de si; as pers-



SUMÁRIO

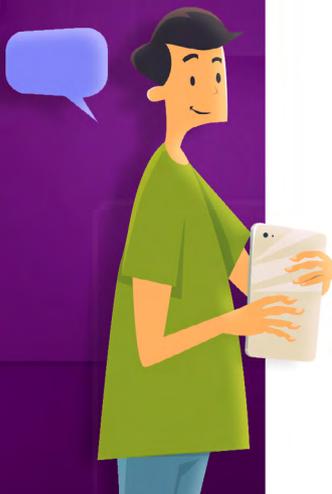


pectivas decoloniais no currículo; a educação linguística de língua inglesa e as práticas mestiças de aprendizagem; o letramento crítico e o livro didático de espanhol; a BNCC, as políticas linguísticas e o ensino não presencial; o debate sobre gênero e sexualidade na aula de inglês; a gamificação e os games na aula de línguas; a diversidade cultural e linguística nos livros didáticos; o uso do celular na aula de línguas estrangeiras; o uso emergencial das tecnologias digitais no ensino de línguas e as perspectivas do pós-pandemia; a variação linguística e o ensino de espanhol; o aprendizado do espanhol e a internacionalização; o livro didático de espanhol e o tema do discurso e da variação linguística; a construção identitária do professor de línguas; o ensino de línguas e o debate sobre as vidas negras; o ensino de português como língua estrangeira e a perspectiva intercultural; os cursos de formação de professores e a dissociação entre teoria e prática; a perspectiva plurilíngue em contextos transfronteiriços e, por último, a tradução, o ensino de línguas e seus matizes culturais. O debate proposto é enriquecido por parte da mirada do público participante em dois textos que nos conduzem a esse exercício reflexivo.

Como demonstrado no parágrafo anterior, esta coletânea é ampla e congrega diálogos colaborativos em torno da Linguística Aplicada e outras áreas do conhecimento para pensar a formação de professores e o ensino de línguas. Iniciamos e finalizamos este projeto ainda em um cenário pandêmico no mundo e com isso nossas vidas foram atravessadas por muitas perdas, dores, dúvidas e novas incertezas. Esperamos com este livro contribuir para acender uma chama de esperança na busca de novas aprendizagens para a área profissional do ensino de línguas e a renovação das discussões no cenário acadêmico também afetado pela experiência de tempos pandêmicos.



SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Aplicação – Ensino e Pesquisa*. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.1, p. 29-41, 1997.

CELANI, M.A.A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2000, p. 17-32.

GUALBERTO, C.L. Formação docente ou terapia de grupo? Um estudo sobre eventos de formação continuada. *Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de professores de línguas*. III CLAFPL. São Paulo: UNITAU, 2010, p. 193-199.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROLA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-23.

SILVA JÚNIOR, A.F. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o espanhol no Brasil. *Raído*, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11749/6718>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

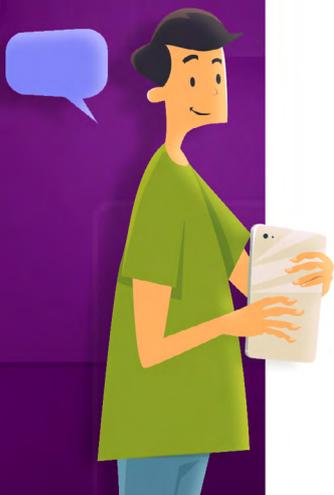
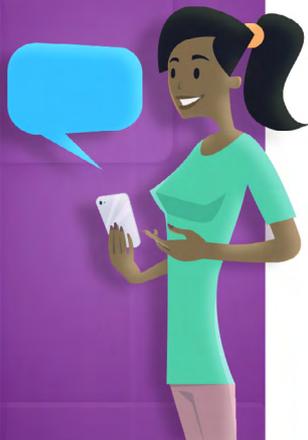
PREFÁCIO

SOBRE PANDEMIA, CONCEPÇÕES- ZUMBI E NOVOS SENTIDOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

O ano de 2020 certamente constitui um novo marco para a história da humanidade. No dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarava pandemia causada por um novo tipo de coronavírus. Seis dias depois, o Ministério da Saúde brasileiro recebia a notificação da primeira morte provocada pelo vírus no país. Iniciava-se, então, uma série de ações de governos municipais e estaduais relacionadas a isolamento social a fim de conter a chamada transmissão comunitária do referido vírus e, assim, tentar evitar o colapso do sistema de saúde. O próprio governo federal, após a notificação da primeira morte por COVID-19, emitiu portaria tornando crime contra a saúde pública a recusa ao isolamento e à quarentena para quem descumprisse medidas sanitárias preventivas determinadas por autoridades.

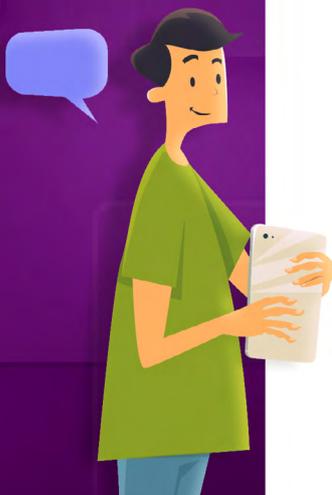
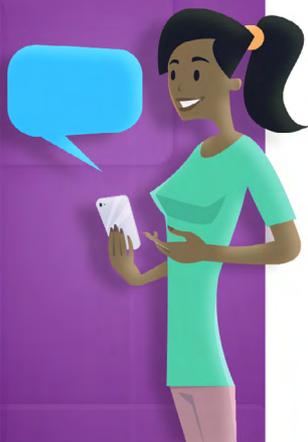
Na seara da educação, atividades presenciais nas escolas, institutos e universidades foram suspensas. De uma hora para outra, nos vimos confinados em nossas casas, buscando atividades que nos fizessem ocupar o tempo. Logo, *lives* passaram a integrar nosso cotidiano: embora tenham recebido mais visibilidade aquelas apresentadas por cantoras e cantores populares no país, uma infinidade de projetos com palestras e rodas de conversa *on-line*, ministradas por professores e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, rechearam a internet com assuntos e discussões sempre instigantes e provocadores. Nesse panorama, destacou-se o projeto *Conversas sobre ensino de línguas*, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior,

SUMÁRIO





SUMÁRIO



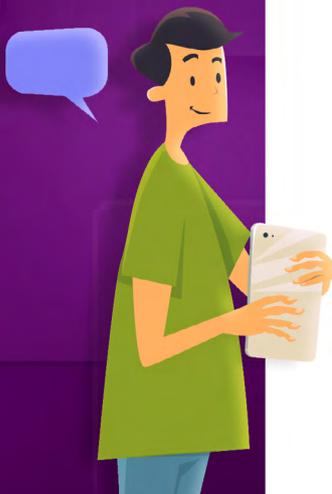
que, entre abril e agosto de 2020, acertadamente nos proporcionou um efervescente debate sobre ensino de línguas por meio de *lives* com expressivos nomes do cenário nacional da pesquisa em estudos da linguagem, sempre abordando temas emergentes e cada vez mais necessários para (re)pensar o ensino de línguas nos tempos atuais.

É o resultado desse projeto que a publicação deste *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*, organizado pelo próprio Prof. Antonio Ferreira da Silva Júnior, nos presenteia. O principal regalo, contudo, não se vincula apenas a mais um livro sobre ensino de línguas, mas, seguramente, aos novos sentidos que, a meu ver, a pandemia de COVID-19 e todos os seus desdobramentos, relacionados com isolamento social e números assombrosos de doentes e mortos pela doença, não nos parece deixar incólumes: precisamos urgentemente reconsiderar nosso entendimento sobre o que vínhamos compreendendo sobre a educação, em particular no que se refere ao ensino de línguas. “Concepções-zumbi” de ensino de línguas, constantemente regadas por retrotopias (BAUMAN, 2017) que insistem em não deixá-las morrer, mantendo-as vivas apenas no âmbito do idealizado, não parecem mais atender às demandas que a pandemia de COVID-19 nos obriga a considerar em termos educacionais, principalmente quando consideramos educação em perspectiva freiriana, ou seja, como um ato político e, portanto, intencional. É nessa perspectiva, de novos sentidos para o ensino de línguas, portanto, que este *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia vem nos agradecer*.

Desse modo, pensar em novos sentidos para o ensino de línguas, diante da urgência da pandemia de COVID-19, envolve, de acordo com os capítulos que compõem esta coletânea, não apenas analisar contextos particulares, tais como *o ensino de línguas para fins específicos, a língua espanhola no Idiomas sem Fronteiras, ou o ensino de espanhol na primeira metade do século XX no Brasil*, mas, de igual modo, percorrer caminhos nem sempre trilhados quando as línguas tornam-se objetos



SUMÁRIO



educacionais, assim como os estudos *translíngues* e a *aprendizagem de espanhol*, as *perspectivas decoloniais nas práticas curriculares*, *gênero e sexualidade na aula de inglês*, *games e gamificação no ensino de línguas*, *diversidade linguística e cultural nos livros didáticos*, e *questões de raça e de justiça social no contexto educacional brasileiro*, considerando *nossa herança colonial e a necropolítica*, tudo muito bem regado por um *debate sobre neutralidade na área dos estudos aplicados da linguagem*. É este vasto campo de temas e abordagens de ensino de línguas que *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia* nos oportuniza, evidenciando, por um lado, novos lugares/papeis sociais que o ensino de línguas vem adquirindo nos tempos atuais, bem como novos sentidos que esses tempos árduos, com suas novas diligências, acabam por estabelecer ao ensino de línguas.

Outros tempos, novos sentidos... Após a leitura deste *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*, de uma coisa estamos certos: nada nem ninguém passará incólume à pandemia de COVID-19, sequer as “concepções-zumbi” de ensino de línguas!

Fernando Zolin-Vesz
Universidade Federal do Mato Grosso
Cuiabá, 22 de abril de 2021.

REFERÊNCIA

BAUMAN, Z. *Retrotopia*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.



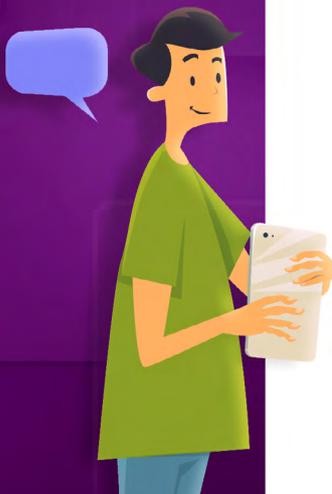
1

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

O ESPANHOL COMO LÍNGUA DE SABERES E DE CONHECIMENTO NA REDE FEDERAL: discussão sobre perspectivas de trabalho



SUMÁRIO



Ao ser convidado a participar do projeto “Conversas sobre o ensino de línguas”, série de *lives* via Instagram organizada pelo Prof. Antonio Ferreira da Silva Junior¹, também mediador dessas entrevistas, vi a oportunidade de discutir a disciplina de nosso trabalho docente, a língua espanhola, e os modos de trabalhos possíveis sobre essa língua na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao mesmo tempo, quis aproveitar a oportunidade para propor algumas reflexões que tenho feito sobre o meu trabalho como docente de espanhol, desde uma perspectiva glotopolítica, ao legitimar a língua espanhola como uma língua de saberes e de conhecimento nessa rede, estabelecendo-a como um lugar de reflexão sobre uma política linguística por parte do Estado nacional, visto ser tal rede uma autarquia federal de educação, altamente capilarizada e interiorizada no território nacional, e um importante local de observação de práticas educacionais em nosso país.

Essa discussão pelo viés da Glotopolítica se justifica pelo escopo teórico adotado por essa teoria. Conforme Marcellesi y Guespin (1986) *apud* ARNOUX (2000, p.4), a Glotopolítica permite discutir

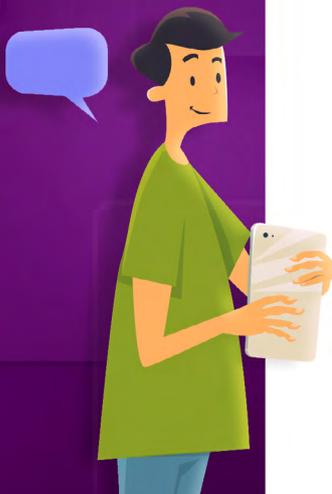
las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua, cuando por ejemplo una sociedad legisla respecto de los estatutos recíprocos de la lengua oficial y las lenguas minoritarias; como sobre el habla, cuando reprime tal o cual uso en uno u otro; o sobre el discurso cuando la escuela decide convertir en objeto de evaluación la producción de un determinado tipo de texto (MARCELLESI & GUESPIN, 1986).

Dessa forma, cabe discutir, pela Glotopolítica, as diversas formas de trabalho e de atuação sobre a língua espanhola nessa rede, mediadas não apenas por políticas linguísticas estabelecidas pela legislação, mas também por ações administrativas desse Estado nacio-

¹ Agradeço enormemente ao Prof. Antonio, interlocutor e companheiro de tantas trocas acadêmicas.



SUMÁRIO



nal, fortemente atuantes sobre as condições de trabalho dos docentes e sobre a oferta da língua espanhola nessa rede.

Pelo viés legislativo, alguns gestos do Estado nacional no âmbito legislativo foram fundamentais para o exercício da docência em língua espanhola na rede federal (e em outras instituições de ensino): a promulgação da Lei 13.415/2017, a Lei do Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

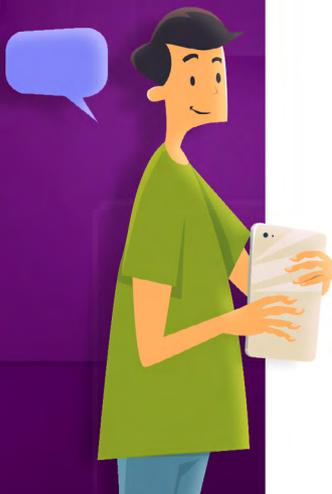
A Lei federal 13.415/2017 revogou a Lei 11.161/2005, esta conhecida como Lei do Espanhol. Apesar de seus problemas de implantação, garantia a oferta optativa da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio (EM). Essa lei deu condições para a abertura de diversos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol nas instituições de nível superior, inclusive na rede federal, que se juntaram às já existentes naquela época. No marco da lei, habilitaram-se centenas de professores de espanhol aptos a atender a demanda aberta pela obrigatoriedade da oferta dessa língua.

A BNCC é a consolidação da Lei federal 13.415/2017, ao estipular o modo de trabalho das disciplinas do EM e os chamados itinerários formativos, que organizam a abordagem e a organização das disciplinas ofertadas, assim como as possibilidades de sua realização. Apesar de o texto da Lei do Ensino Médio fazer referência às línguas estrangeiras, ao estipular o espanhol como língua estrangeira optativa preferencial, ao lado da obrigatoriedade da oferta do inglês, no texto da BNCC não há qualquer menção ao espanhol.

Em um gesto glotopolítico, tal legislação materializa o ineditismo dessa obrigatoriedade da oferta do inglês, única a ser obrigatória, algo jamais praticado em uma legislação educacional em nosso país, o que estabelece uma metonímia entre língua estrangeira e língua inglesa na educação regular, o que relega o espanhol (e as demais línguas estrangeiras) a um lugar secundário.



SUMÁRIO



Tal gesto cria condições para o estabelecimento do inglês como língua estrangeira hegemônica, ao limitar a oferta e o espaço das demais línguas estrangeiras no espaço educacional, em um alinhamento político praticado institucionalmente pelo Estado nacional e altamente vinculado ao neoliberalismo econômico, iniciado na esfera governamental desde 2016. Vale lembrar que muito da discussão realizada por anos na elaboração da BNCC foi mudado de última hora e sua aprovação realizada sob critérios discutíveis.

A seguir abordaremos o papel que pode ser desempenhado pela língua espanhola como língua de saberes e de conhecimento em duas instâncias de oferta educacional da rede federal, a do EM e a do Ensino Superior (ES).

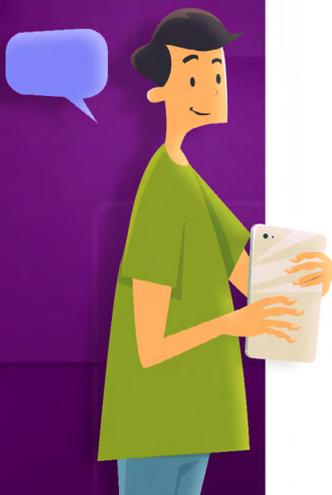
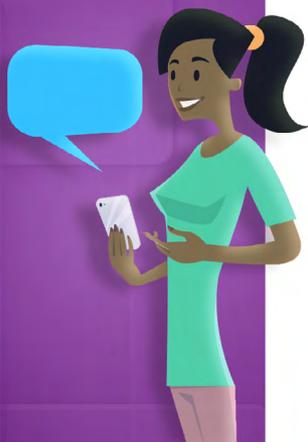
A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR – UMA LÍNGUA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Analisar o monolinguismo do inglês pelo viés da Glotopolítica nos permite relacionar essa mudança de gestão institucional sobre o ensino de línguas estrangeiras realizada por decisões políticas nos últimos governos e verificar as consequências desse novo paradigma da oferta da língua espanhola na rede federal. E, como contrapartida, apresentar a língua espanhola como uma língua outra de acesso a saberes e conhecimentos, em lugares de acesso diferentes dos que são possibilitados pelo inglês, na defesa de um ensino plurilíngue no EM e no ES.

Dito isto, cabe discutir o papel do inglês como língua preferencial para a implantação de ações de internacionalização e de mobilidade acadêmica no ES, especialmente na rede federal. Há, atualmente, uma cobrança institucional por parte de diversos agentes (dentro e fora da rede federal) para uma internacionalização que visa atender não apenas aos anseios da comunidade institucional (estudantes, docentes



SUMÁRIO



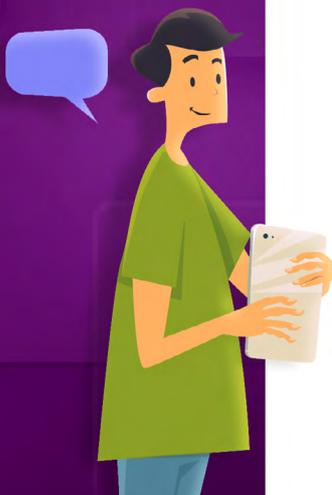
e servidores administrativos) mas também ao critério de avaliação do INEP dos cursos do ensino superior, o de internacionalização. Em práticas e discursos relacionados a essa questão, impera o já mencionado monolinguismo do inglês e a preferência de estabelecer intercâmbios com instituições americanas e europeias para mobilidade acadêmica.

Em se tratando da rede federal, mas também de todas as instituições de ensino superior, a preferência pelo inglês e por instituições europeias e norte-americanas para ações de internacionalização traz a problemática relacionada aos índices de avaliação de desempenho acadêmico usados por diversos rankings internacionais. Compostos por índices que se vinculam às práticas institucionais e acadêmicas legitimadas pelo Norte hegemônico, como a publicação em revistas acadêmicas em inglês e a validação de certas práticas acadêmicas muito especializadas, para mencionar apenas estas, tais índices são também um modo de legitimar as pesquisas realizadas nas universidades europeias e norte-americanas, nem sempre correspondentes às necessidades que requerem pesquisas acadêmicas em nosso país. Além disso, a publicação em inglês também limita a circulação do conhecimento produzido no Brasil. E em se tratando da rede federal há uma enorme diversidade de cursos e de pesquisas realizadas que atendem a uma particularidade que mencionaremos adiante.

A rede federal, mormente a oferta de cursos tradicionais como os de Engenharia e os de Arquitetura, mais vinculados ao desempenho acadêmico altamente legitimado e valorizado internacionalmente, tem como principal característica a oferta de cursos que atendem às necessidades locais das regiões onde seus campi estão instalados, com cursos aplicados e com vocação para áreas de trabalho específicas. Dessa forma, ter sua produção acadêmica balizada basicamente por temas hegemônicos e avaliada por esses rankings é uma problemática que se apresenta, o que, conseqüentemente, limita a oportunidade de encontrar instituições que tenham pesquisas equivalentes para a instalação de um programa de mobilidade e intercâmbio acadêmico internacionais.



SUMÁRIO



Nesse panorama, realizar a internacionalização dos cursos ofertados e possibilitar a mobilidade acadêmica através da língua espanhola se apresentam como possibilidades eficazes de articulação com os países hispanofalantes, que possuem problemas comuns a serem pesquisados, dado o seu histórico de formação social e econômica a partir da colonização, o que condiz com a oferta dos cursos oferecidos pela rede federal. É uma possibilidade de construir redes de colaboração e de pesquisa balizadas por produções acadêmicas realizadas desde posições deslocadas da hegemonia de produção de saber.

Nessa rede de colaboração mútua que poderia se estabelecer de forma mais efetiva entre o Brasil e os países da América Latina, a interlocução se daria pelo multilinguismo (pelo inglês, não desprezando que é a língua hegemônica para divulgação científica, mas também pelo espanhol, pelo português e por outras línguas minorizadas) e um ambiente de cooperação acadêmica muito vinculado às necessidades locais de cada campus. Assim, dar visibilidade e voz aos saberes de uma epistemologia do sul é mais condizente com as necessidades locais desses lugares localizados à periferia da hegemonia econômica, o que corresponde a uma vocação da rede federal.

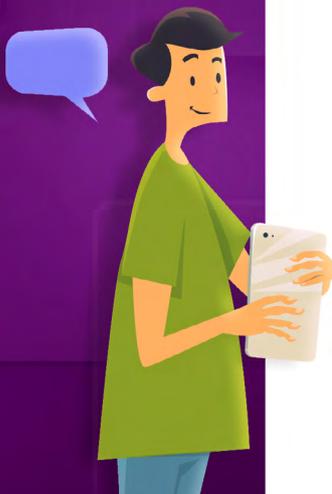
No próximo item discutiremos a língua espanhola e a sua presença em cursos de Ensino Médio, centrando-se na reflexão do estatuto dessa língua como um lugar de trabalho e de saber.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO

Dado que o Estado brasileiro, pelos gestos glotopolíticos que aqui expusemos, mina o espaço do espanhol na educação superior e legitima o inglês numa metonímia de língua de internacionalização no Ensino Superior, cabe retomar essa discussão que fizemos anteriormente sobre a Lei do Ensino Médio e a BNCC. A promulgação dessa lei



SUMÁRIO



e a publicação da BNCC mostram que nesse nível há uma reprodução dos gestos glotopolíticos do Estado Nacional sobre as línguas estrangeiras no Ensino Superior, o que dá base a um processo de exclusão da língua espanhola do escopo das línguas estrangeiras oferecidas e a legitimação do inglês como uma metonímia de língua estrangeira moderna também na escola, o que produz o funcionamento de um processo de desoficialização e de extracurricularização² do espanhol.

Apesar desses reveses, a língua espanhola permanece como possibilidade de trabalho na nossa rede, dado que grande parte das instituições da rede federal manteve o espanhol na grade curricular, apesar de sua extracurricularização (como a oferta dessa língua como optativa no contraturno, como ocorre no IFSP).

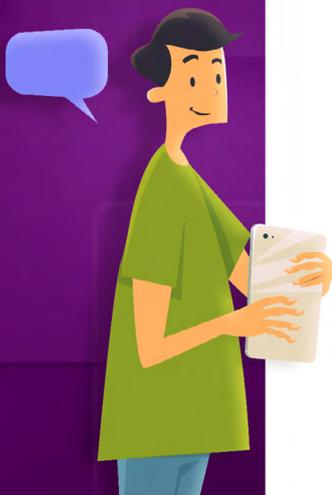
Por outro lado, a promulgação da Lei do Ensino Médio, e a consequência direta da lei ao retirar a oferta do espanhol como optativa, promove uma questão administrativa – a relativização da oferta dessa língua por gestores administrativos de diversos campi da rede federal e sua resistência em manter o espanhol na grade diversificada do currículo. Mormente a presença de professores habilitados na rede para ministrar aulas de espanhol, grande parte desses docentes tem a sua carga horária quase completa com aulas de português, devido ao fato de que grande parte dos concursos para contratação de professores de língua estrangeira na rede federal exigem dupla habilitação (em português e em uma língua estrangeira).

No Ensino Médio, assim como no Superior, deve-se fazer a defesa de um ensino de línguas plurilinguístico, ao estabelecer que toda língua estrangeira permite o acesso a saberes e à interlocução de práticas culturais de diversos povos, o que contribui para uma educação cidadã e plural. Em se tratando da língua espanhola, as similaridades do processo de formação histórica entre os países da América, de forte intervenção colonial e de silenciamento dos sabe-

² Para mais, ver Rodrigues (2012) e Victuri (2017).



SUMÁRIO



res locais, permite discutir diversos temas de modo interdisciplinar a partir de conteúdos previstos nos currículos de história, geografia, sociologia, como temas políticos e econômicos, por exemplo.

Uma possibilidade de trabalho nessa linha seria pensar essa interlocução a partir dos eixos estruturantes propostos pela BNCC para o ensino de inglês, ao promover um deslocamento da abordagem de língua a partir de habilidades, propondo o ensino de língua por diversas competências. Apesar de sermos críticos pela forma como a BNCC foi implantada, com pouca discussão pela comunidade escolar, e por outros fatores que não mencionaremos aqui, além do fato de o espanhol não estar contemplado nela, cremos que a abordagem por competências pode ser uma possibilidade de deslocamento do eurocentrismo – discutindo sociedade, formação social e histórica, cultura, a materialidade linguística e sua história.

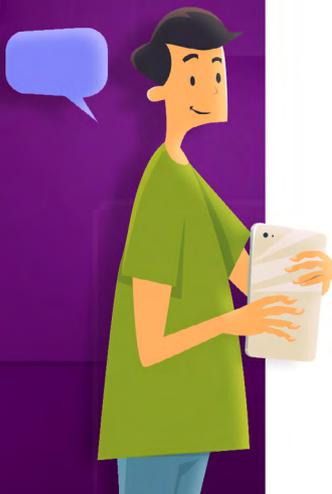
Somos críticos a alguns materiais didáticos produzidos à luz da abordagem comunicativa³, pois é recorrente o tratamento de temas sociais a partir de estereótipos vinculados a uma forma de vida específica altamente conectada com o mercado (como o tratamento de temas como família, trabalho, vestimenta, por exemplo). Deslocar esse lugar comum e promover a articulação com saberes locais, a partir de práticas presentes na realidade do aluno brasileiro, muitas vezes não condizente com práticas globais legitimadas economicamente, permite um espaço de interlocução e de identificação com a língua estrangeira realmente enriquecedor, naquilo que é comum e diferente entre as realidades sociais e as línguas estrangeiras estudadas.

Uma possibilidade de trabalho contra as hegemonias culturais e econômicas a partir da realidade do aluno é o que propõe o currículo multidimensional-discursivo proposto por Serrani (2005). A autora estabelece dimensões diferentes para o ensino de língua materna e estrangeira a partir da realidade do aluno para que este possa ter acesso

³ Ver SOUZA JUNIOR (2010 e 2016).



SUMÁRIO



a saberes linguísticos, discursivos e culturais. Parte-se da experiência de sujeito desses alunos, de seus conhecimentos, para avançar para novos saberes: uma articulação entre os distintos lugares de saber da língua materna e estrangeira.

Nesse sentido, a abordagem por gêneros discursivos, e o estudo dos contextos históricos, sociais e específicos envolvidos na sua produção, é uma possibilidade de trabalho que permite realizar comparações com o estudo desses gêneros em língua portuguesa, o que também poderia ser realizado em práticas como as de fins específicos.

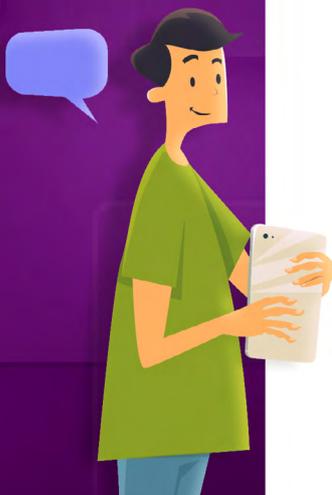
A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A partir das considerações que fizemos sobre as perspectivas de trabalho com a língua espanhola nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, cabe verificar a especificidade dessa rede dentre as instituições de ensino médio e superior e sua presença no território nacional.

Presente em todos os estados brasileiros, com instituições espalhadas pelo interior do país, a rede federal é composta por mais de 600 campi espalhados pelo território nacional, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. A maior parte dela é composta pelos trinta e oito institutos federais. Além deles, fazem parte da rede dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Tal capilaridade e importância a converte, ao nosso ver, em um importante espaço de observação sobre uma glotopolítica do Estado nacional em relação às línguas estrangeiras e em especial ao espanhol.



SUMÁRIO



Cabe ressaltar que a língua espanhola ocupa diferentes espaços nessa rede, sobretudo devido à diversidade de cursos nela oferecidos, sendo língua estrangeira obrigatória e optativa em cursos do Ensino Médio, língua para fins específicos em cursos de graduação e como língua de habilitação de cursos de licenciatura em Letras, como se observou em Souza Junior (2017 e 2019) em relação a um campus da rede.

Alguns campi se localizam em contextos de fronteira nacional, onde há diversas línguas em contato. Especificamente nessa situação, nas unidades da rede federal, a presença da língua espanhola permite a ampliação de formas de trabalho não existentes em outros campi, como os campi binacionais de Santana do Livramento e de Jaguarão do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), no Rio Grande do Sul, com cursos ofertados em português e espanhol.

É de se destacar, também, a presença de um corpo docente qualificado, com um plano de carreira que valoriza a presença de mestres e doutores, o que é uma realidade diferente da maior parte das escolas de ensino regular. Como instituições de caráter híbrido, com cursos de Ensino Médio e Superior, a interlocução entre as duas áreas é profícua, o que se reflete nos altos índices de avaliação de desempenho dos alunos da rede.

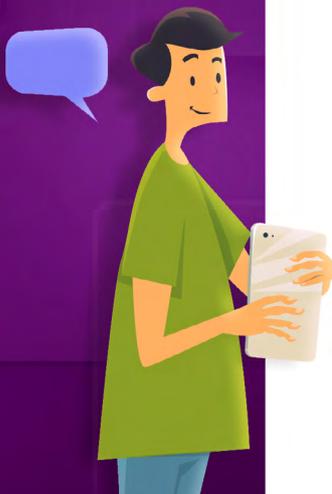
Essa característica permite a realização de ações de pesquisa e de extensão que, articuladas com as atividades de ensino, produzem experiências e práticas que têm sido estudadas e divulgadas por diversos artigos e trabalhos acadêmicos⁴. Ademais, a presença de cursos de formação de professores em alguns campi produz um interessante campo de trabalho e de reflexão para a formação de professores diretamente relacionado com os cursos de Ensino Médio dessas instituições.

A partir desse exemplo, consideramos que a rede federal pode ser um laboratório para verificar o quanto que uma política de inserção

⁴ Cito a obra organizada por SILVA JUNIOR (2017) como exemplo disso.



SUMÁRIO



de línguas estrangeiras no ensino médio pode repercutir no Ensino Superior, pois a maioria dos estudantes de Ensino Médio da rede prosseguem seus estudos na universidade, muitos deles na própria instituição.

Entretanto, há questões que merecem especial atenção nesse contexto. Entre eles, consideramos como um problema a ausência de uma padronização da oferta da língua espanhola em uma rede tão diversa e capilarizada. Há cursos de Ensino Médio que oferecem o espanhol de forma optativa, outros de forma obrigatória, outros em todos os períodos, outros em alguns períodos, com carga horária diversa e currículo diversificado. Há também diferentes abordagens de currículo, como o de fins específicos, o comunicativo, o discursivo, dentre outros, conforme a formação do docente.

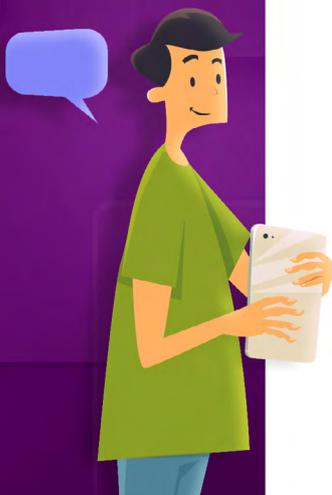
Tampouco há uma padronização de critérios para seleção e do perfil de docente esperado pela instituição nos concursos realizados. Grande parte das vagas oferecidas são para professores que possam ministrar aulas em duas línguas (português e espanhol), ou até em três (português, espanhol e inglês), além do fato de que muitas provas de seleção apresentam questões que projetam a língua como instrumento normativo, em detrimento de outras abordagens teóricas. A ausência de uma política linguística oficial para a rede federal contribui para essa situação.

Também é importante verificar o lugar das línguas – não só as estrangeiras – e sua relação com as demais áreas e disciplinas, principalmente as técnicas, essas últimas com forte veiculação de um caráter instrumental para as línguas, ao considera-las apenas para leitura de manuais ou para a redação técnica. Daí a importância de considerar qualquer língua como um saber, e não só como acesso a saberes ou práticas instrumentalizadas, dado que o acesso a essas línguas nunca se dá de forma rasa, mas a partir de um conhecimento e de uma memória que cada sujeito possui sobre elas⁵.

⁵ Para tal, ver SOUZA JUNIOR (2019).



SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. N. de. *La Glotopolítica*: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y práctica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA, 2000, p. 3-27.

MARCELLESI, J.B & GUESPIN, L. Pour la glottopolitique. Larrouse: *Glottopolitique, Langages*, n. 83, set. 86, p. 5-34.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letra morta*: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

VICTURI, N. S. *Língua estrangeira e memória*: ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo. Dissertação de mestrado. FFLCH-USP, 2017.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas, Pontes, 2005.

SILVA JUNIOR, A. F. (org.). *Ensino de Espanhol nos Institutos Federais*: cenário nacional e experiências didáticas. Campinas: Pontes, 2017.

SOUZA JUNIOR, J. R. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros*: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: Unicamp, IEL, 2010.

_____. *Cultura enquanto objeto discursivo*: considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira, especificamente nas de espanhol para brasileiros. 2016. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-11082016-152316/>.

_____. O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no IFSP campus São Paulo: reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras em cursos técnicos e superiores. In: SILVA JUNIOR, A. F. (org.). *Ensino de Espanhol nos Institutos Federais*: cenário nacional e experiências didáticas. Campinas: Pontes, 2017.

_____. O ensino de espanhol na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a nova lei do ensino médio: qual o lugar dessa língua nas escolas? *Revista Abehache*, (16), 75-91, 2019. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/294>>. Acesso em: 31 ago.2021.



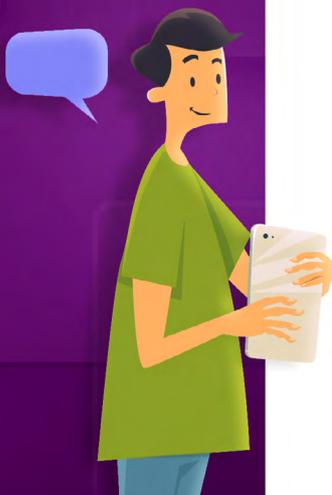
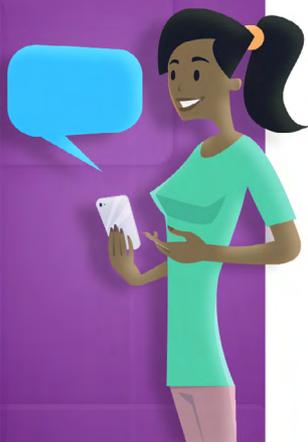
2

Adriana Maria Ramos Oliveira

APRENDENDO ESPANHOL NA QUARENTENA



SUMÁRIO



NOVO NORMAL??

A meados de março de 2020, não só o Brasil, mas o mundo foi sacudido por um vírus letal e, conseqüentemente, por uma nova realidade. Nós, docentes, nos vimos obrigados a repensar mudanças sobre o que estávamos ensinando e principalmente sobre como estávamos ensinando. O início da pandemia de COVID-19 e a nossa *quarentena* obrigatória aceleraram as modificações que tivemos que fazer de repente na forma que tínhamos de nos organizar, de ensinar e de aprender. Neste contexto – ao qual eu me recuso chamar de “normal” – surgiu a proposta do Professor Doutor Antonio Ferreira da Silva Jr para, por meio de *lives*, conversarmos sobre o ensino de línguas via Instagram.

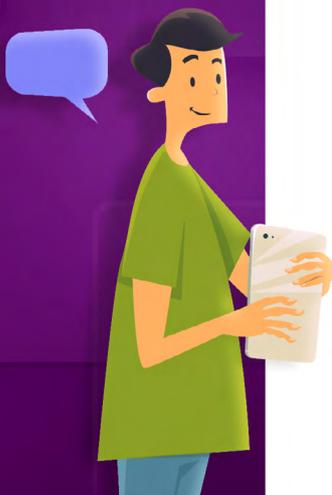
Como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ no Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEANI), coordenadora do LEANI TRAD (Laboratório de Tradução do Bacharelado em LEANI) e tenho experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol), Formação de Professores, Fonética e Fonologia, Tradução e Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Idiomas, decidi conversar com o meu amigo de profissão sobre como aprender espanhol durante a quarentena por meio das novas tecnologias e falamos, além disso sobre pronúncia, prática docente e novas narrativas pedagógicas.

EDUCAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA

Antes mesmo de a COVID-19 “bagunçar” todos os setores da humanidade, Moran (2002) já afirmava que na atual sociedade da informação, todos estávamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar e a aprender; “a integrar o humano ao tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Tendo em conta que muitos



SUMÁRIO



professores se viram obrigados, de uma hora para outra, a aprender como realizar este tipo de integração – porque a maioria estava acostumada à presencialidade, às fotocópias e ao quadro branco –, na conversa com o Antonio, procurei apresentar algumas ferramentas multimídias que podem ser úteis tanto para o aluno de espanhol como língua estrangeira quanto para o professor desta disciplina (ou outras) que queira incorporar tais ferramentas, não só por causa da imposição do isolamento social, mas também porque vê vantagens ao utilizá-las.

Por exemplo, dependendo da atividade que queiramos desenvolver (enquanto professores), podemos usar o Powtoon (<https://www.powtoon.com>) para oferecer instruções aos alunos; criar um mapa de trabalho com Canva (<https://www.canva.com/>); realizar uma galeria de avatares de personagens com Voki (<https://www.voki.com/>); dar uma série de pistas para a solução de um mistério usando Genially (<https://app.genial.ly/>); procurar imagens representativas em Pixabay (<https://pixabay.com/es/>), gamificar um conteúdo com Kahoot (<https://kahoot.com/schools-u/>) etc. O importante é saber que, quando se trata de educação na era tecnológica podemos expandir o tempo da aula muito além do espaço físico. E, agora, nada melhor do que usar a tecnologia a nosso favor e desenvolver as habilidades dos nossos alunos mesmo que de forma remota e com o benefício de uma maior inclusão e respeito ao ritmo de cada um, tendo em conta, principalmente, que o mais importante é só levar as ferramentas que nos ajudem na nossa prática docente, para que isso não suponha um problema maior tanto para nós como docentes, quanto para os nossos alunos.

Antes do surgimento da pandemia, eu já acreditava e defendia que as faculdades de formação de professores incluíssem uma disciplina voltada para as novas tecnologias, para o desenvolvimento do letramento digital do futuro docente. Ou seja, que fosse possível também formar os novos professores de forma digital e que eles pudessem criar materiais, produzir vídeos didáticos, trabalhar ferramentas multimídia etc. de forma mais prática e simples porque se antes nos ensinavam – nas aulas de didática – a como escrever no quadro, onde



SUMÁRIO



nos posicionarmos na sala, metodologias de ensino... nesta nova realidade, independentemente da covid-19, precisamos formar professores com competências digitais também! Algo que sempre me chamou a atenção com relação à sala de aula é que, apesar de que os anos passam, ela não evolui propriamente. Se pegarmos uma imagem de um dos primeiros celulares e um de agora, veremos que as mudanças são imensas, mas se pegarmos uma foto de uma sala de aula dos anos 50 e uma de agora, veremos que quase não há diferenças:

Figura 1 - sala de aula antiga.



Fonte: <https://i.pinimg.com/236x/e4/86/d3/e486d309a58b737c95c0a24bb0f7b4d1--catholic-art-in-the-classroom.jpg>.

vs.

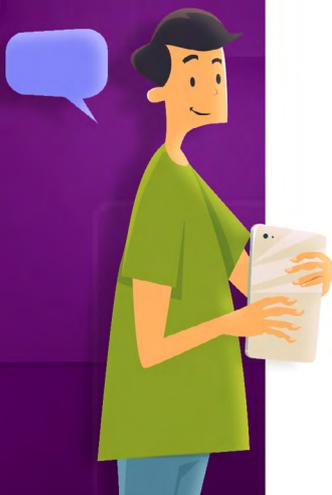
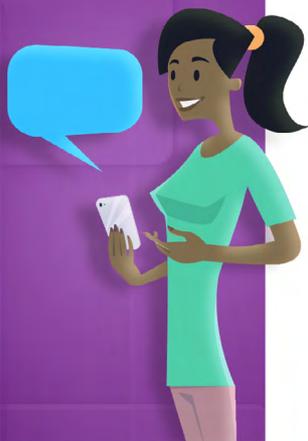
Figura 2 - sala de aula contemporânea.



Fonte: https://cdnmundo1.img.sputniknews.com/img/109151/08/1091510846_0:0:1280:960_1920x0_80_0_0_f08e4380136f9d29e348ae89fcf477c8.jpg.



SUMÁRIO



Marc Prensky (2001) introduziu os termos *nativo digital* e *imigrante digital*, sendo que o primeiro estaria relacionado àquele indivíduo que já nasceu com toda essa tecnologia (os “millenials” ou geração X, Y, Z) e só conhece a cultura digital, enquanto que o segundo seria usado para se referir aos indivíduos da geração pré-internet que tiveram que aprender a lidar com os avanços tecnológicos à medida em que iam surgindo. É verdade que esta distinção é mais cultural do que baseada no conhecimento tecnológico e o próprio Prensky (2015) deixou de usar estes termos e passou a considerar que somos todos *homo sapiens digital*. Ele também argumenta que:

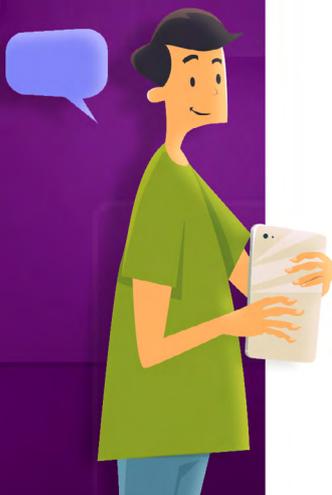
los campos de la educación y la pedagogía hoy han devenido innecesaria y dolorosamente complicados, ignorando las necesidades reales de nuestro alumnado (y de nuestro mundo). Es hora de reevaluar lo que significa una enseñanza buena y efectiva en la era digital, y cómo combinar lo que es importante del pasado con las herramientas del futuro. [...] a pesar del reciente flujo de tecnología a las escuelas, no se les presta suficiente atención a las verdaderas implicaciones de todos los importantes cambios recientes en nuestros entorno y contexto educativos. (PRENSKY, 2015)⁶

Culturalmente, o aluno brasileiro está “mal-acostumado” porque ainda tem a crença de que se não estiver estudando gramática, fazendo exercícios de preencher espaços em branco ou memorizando listas de verbos, não está aprendendo a língua. No entanto, acredito que precisamos mostrar-lhes que eles não são caixinhas vazias que o professor precisa preencher com determinado conteúdo, mas sim que são indivíduos que precisam tomar as rédeas da sua própria aprendizagem e **aprender a aprender**: e as novas tecnologias estão jus-

⁶ “os campos da educação e da pedagogia hoje tornaram-se desnecessários e dolorosamente complicados, ignorando as reais necessidades de nossos alunos (e do nosso mundo). É hora de reavaliar o que significa um ensino bom e eficaz na era digital, e como combinar o que é importante do passado com as ferramentas do futuro. [...] apesar do recente fluxo de tecnologia para as escolas, eles não prestam a devida atenção às reais implicações de todas as importantes mudanças recentes em nosso ambiente e contexto educacional”. (Tradução minha).



SUMÁRIO



tamente aí para nos ajudar nesta tarefa e fazer com que repensemos a nossa prática docente não mais como “detentores do saber”, mas como tutores (guias) que mostrarão os diversos caminhos possíveis aos alunos para que eles cheguem aonde quiserem chegar. Como eu costumo dizer: os milagres só na igreja! E, em bom espanhol, *a Dios rogando y con el mazo dando...*

Sendo assim, para os alunos que querem aprender ou se dedicar mais à língua espanhola, independentemente de cursos e/ou aulas, também há uma série de ferramentas e perfis/canais dedicados à difusão e ao ensino deste idioma. É possível praticar a pronúncia com um aplicativo chamado *Lyrics Training* (<https://es.lyricstraining.com/app>) no qual o aluno pode fazer um exercício de compreensão acústica ou de expressão oral (karaoke); ou na página web da Universidade de Iowa (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/home>) com exemplos dos sons da língua e sua forma de articulação. Também há vários perfis no Instagram e canais no YouTube dedicados ao ensino da língua espanhola, por exemplo, no Instagram é possível encontrar: @espanholdeverdade, @espanholonline, @terralinguabilbao, @espanol.hero, @espanholdetapas, @aprendendoespanhol, @hablaespanhol, @espanolparatodes etc. Já no YouTube, posso recomendar o canal gratuito *Español para todEs* (<https://www.youtube.com/espanolparatodes/>), criado por mim para tratar o ensino/aprendizagem da língua espanhola de maneira lúdica e divertida.

EDUCAÇÃO DIGITAL EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL

Sabemos que a sociedade brasileira é desigual em quase todos os aspectos e na educação não seria diferente. Isto faz com que, infelizmente, neste cenário pandêmico, um aluno de escola particular



SUMÁRIO

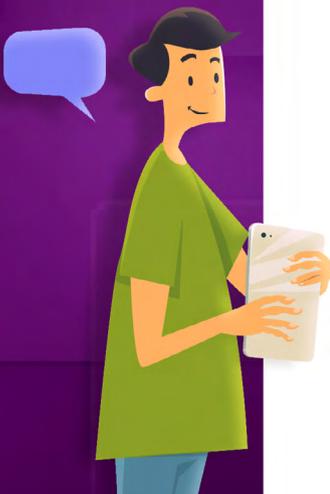


tenha mais acesso a computadores, wi-fi, softwares e afins do que um aluno de escola pública. Se este sequer tem, às vezes, dinheiro de transporte para ir à escola, que dirá todas as condições necessárias para acompanhar uma aula de forma remota...

Nesse sentido, quando o Antonio me perguntou o que seria mais adequado no atual contexto, se realizarmos atividades síncronas ou assíncronas – inclusive estas palavras entraram no vocabulário cotidiano de muitos alunos que nunca as tinham usado ou sabiam o que significavam – eu respondi que o melhor seria realizar atividades híbridas porque assim, conseguimos usar uma das maiores vantagens que as novas tecnologias nos trazem: o respeito à diversidade e a possibilidade de uma maior inclusão acadêmica. Como assim? Eu acabei de dizer que muitos não terão acesso! Como é que agora estou defendendo o uso das novas tecnologias como forma de inclusão? Estou sendo contraditória? Na verdade, não! O que eu quero dizer é que, atualmente, quanto mais híbrido, mais flexível e mais atividades façamos, melhor serão as nossas chances de conseguir alcançar todos os tipos de alunos que tivermos. É o “princípio da redundância”! Ou seja, gravamos um vídeo sobre determinado assunto, temos um e-book falando sobre o mesmo assunto, um texto que também trata do mesmo, um blog, um Power Point... enfim, são várias ferramentas para que possamos alcançar os alunos de acordo com os tipos de acesso que eles tiverem: não tem computador/celular ou internet? Lê o texto em papel! Tem internet, mas não tem computador? Vê o vídeo no celular ou na TV ou lê o e-book! Trata-se de tentar ensinar o mesmo conteúdo em suportes diferentes e não ficar fechado em um só tipo de metodologia e/ou ferramenta. Além disso, também precisamos levar em consideração que aulas remotas para grupos muito grandes, já trazem um complicador a mais, e aulas remotas de línguas, mais ainda pelo fato de que, apesar de aula ser síncrona, a interação direta precisa, mais que nunca, respeitar os turnos de palavra porque senão, ninguém se entende. É diferente de



SUMÁRIO



uma interação presencial na qual, enquanto o professor está respondendo uma pergunta, os alunos estão falando e comentando entre eles algum aspecto da aula, por exemplo. Por isso, eu acredito que o ensino híbrido é o que melhor se adapta à nossa nova realidade

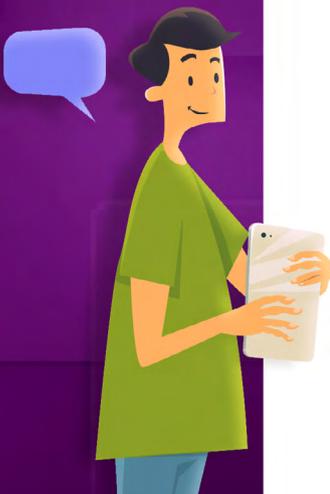
Apesar de eu defender o ensino híbrido como opção a essa nossa nova realidade que impôs a necessidade de passar o ensino que antes era presencial para o remoto repentinamente, sou consciente de que muitos docentes não têm a liberdade de cátedra necessária para atuar/usar as ferramentas que gostariam. Isso se deve a que muitos estão inseridos em instituições que limitam o trabalho criativo dos professores e eles se veem em uma “camisa de força” sendo obrigados a seguir o que a escola determina: quer seja com relação à metodologia a ser adotada, quer seja com relação às ferramentas que podem utilizar. Como se não fosse suficiente o fato de haver instituições que cerceiam a forma de trabalhar do professor, também precisamos lidar com a falta de formação de muitos colegas em tecnologias digitais; fato que ficou muito mais evidente com o contexto pandêmico de ensino.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UM AMBIENTE DIGITAL DE ENSINO

Antonio introduziu o tema da (falta) formação de professores para um ambiente completamente EaD e casou com uma pergunta de um dos espectadores da *live* na qual ele questiona como fica a questão da fluência na língua estrangeira. Neste caso, tanto o Antonio quando eu, coincidimos na opinião de que muitas vezes, tanto professores quanto alunos ficam ansiosos em relação à questão de ter uma pronúncia “perfeita”, mas sabemos que isso não só é muito difícil, mas também não precisa ser alcançado, almejado porque entrariam em discussões vários conceitos como: pronúncia “perfei-



SUMÁRIO



ta” *de onde?* “Perfeita” *para quem?* O mais importante deveria ser sempre a comunicação! Se um som distingue significados – não é a mesma coisa ter um amigo chamado *Ramón* e comer *jamón* – e pode prejudicar a comunicação, então sim é importante e deve ser trabalhado, mas se você disser *yo me llamo* da forma peninsular ([dʒo me dʒámo]) ou da forma de alguma variedade hispano-americana ([jo me jámo]), por exemplo, não é importante porque o importante é que você seja coerente com a variedade que escolheu e que pronuncie os sons sempre da mesma maneira. Neste caso, eu sempre faço uma associação com aprender a tocar um instrumento musical. Ou seja, quando você aprende uma língua estrangeira, você está aprendendo a tocar um instrumento musical novo e para ser muito tocando esse instrumento, você precisa treinar e praticar todos os dias.

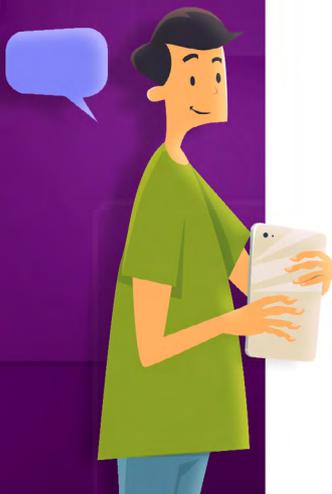
O Antonio pergunta se o que estamos vivendo atualmente se enquadraria no conceito das *aulas invertidas*, mas não. A aula invertida parte do pressuposto de que você avisa para o seu aluno o que você vai trabalhar na aula seguinte, você manda pra ele o material, ele tem que ler previamente, se for um artigo, ele tem que ler o artigo previamente, ele tem que pesquisar determinado tema, para que, quando chegar o encontro virtual ele já tenha todo esse material preparado e ele já saiba exatamente sobre o que vai ser falado. Esse é o princípio da aula invertida, mas se você só marcar com o seu aluno e disser “tal dia e tal hora a gente vai ter aula virtual”, isso não é ter aula invertida, é você passar o contexto que antes era presencial para um contexto que passou a ser virtual.

Ele também menciona a minha tese de doutorado⁷ defendida em outubro de 2019 na qual eu apresento uma possível pronúncia de espanhol pelos professores cariocas e eu indico que todos os estudos costumam falar somente desde a perspectiva do aluno, mas como é

⁷ RAMOS OLIVEIRA, Adriana Maria. *A pronúncia dos alofones de /b d/ g/ na produção dos professores brasileiros de espanhol LE do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Niterói: UFF, 2019.



SUMÁRIO



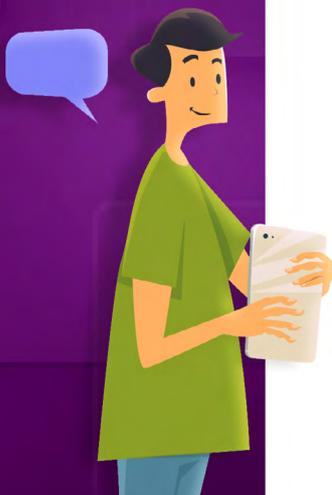
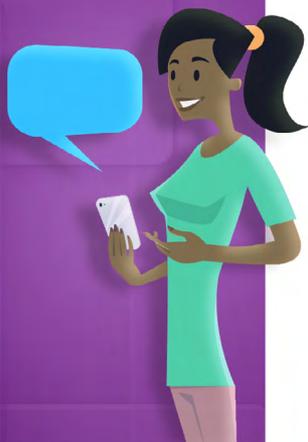
que esse aluno está pronunciando? Qual é o *input* que este aluno está recebendo? A minha grande questão é essa: eu posso exigir que o meu aluno pronuncie determinado som, se eu mesma como professora não produzo esse som? E é importante eu e o meu aluno produzirmos esse som ou não? Então, a tese foi bastante nesse sentido, de que eu não preciso falar como o espanhol madrilenho nativo do centro, se eu conseguir produzir um som que seja inteligível e que seja aceitável. Eu também não posso exigir que o meu aluno que só tem contato comigo e que recebe de mim determinado *input* produza o espanhol madrilenho nativo do centro da península. É questão de senso comum.

Com relação à questão da (falta) de formação de professores para um ambiente digital de ensino, a verdade é que ninguém estava preparado para o que estamos vivendo dentro deste contexto de pandemia e todas as profissões tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Se antes já não havia uma formação adequada, principalmente na faculdade de formação de professores, para o uso de ambientes virtuais e digitais de aprendizagem, agora, todo o conhecimento que os professores se viram obrigados a adquirir às pressas para poderem continuar exercendo o seu trabalho provém de cursos extras, de pós-graduações, de pesquisas no *Google* ou vídeos de *YouTube* porque nenhuma faculdade de formação pensou em preparar os futuros profissionais de ensino para um ensino mais digital e tecnológico. É como se o curso de Letras não “combinasse” com tecnologias... Penso que a pandemia serviu para mostrar que esta deficiência existe desde que os cursos de Letras foram criados e precisam de uma renovação urgente do currículo para incluir disciplinas que deem suporte aos professores com relação ao uso das novas tecnologias na educação e que vá além do simples uso do PowerPoint.

Eu, por exemplo, apesar de já trabalhar com novas tecnologias nas minhas aulas, estou fazendo uma pós em *Produção e Uso de Tecnologias para a Educação* da Universidade Federal de São Carlos –



SUMÁRIO

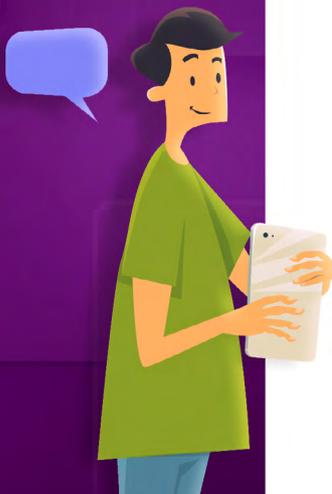


UFSCar. O curso é totalmente online e possui várias possibilidades de trilhas educativas. A verdade é que nenhum profissional deveria ficar estagnado no tempo sem acompanhar as mudanças que ocorrem na sua respectiva área. Se pensarmos que nós, como professores, envelhecemos, mas os nossos alunos não – porque a cada ano/semestre recebemos novos alunos totalmente antenados com a realidade – não podemos deixar de nos atualizarmos tanto no conteúdo que ensinamos como nas práticas e metodologias existentes para transmitir este conteúdo da melhor forma possível.

Para finalizar a *live*, respondi uma pergunta que me fizeram sobre o meu processo de experiência docente e que interpretamos como sendo a minha primeira experiência como professora de língua estrangeira. E esta experiência foi muito louca porque eu passei para ser professora substituta da UFRJ e fui dar aula para colegas que tinham entrado comigo, porque eu terminei o curso em três anos e meio e fiz um concurso para professor substituto no mesmo ano. A minha orientadora, professora Consuelo Alfaro me disse: “não, Adriana sem problemas, faz o concurso porque tem uma que é mestre, uma que é doutora e você não vai passar não, mas é só para você ver como é que vai ser o concurso”. Falei: “Tá bom, fui fazer o concurso, passei, e agora, o que que eu faço?” Ah, então agora você tem que assumir essa vaga. Eu entrei na sala de aula, vi os meus colegas que tinham entrado comigo no Espanhol I e recebi muita rejeição, do tipo: “O que que você está fazendo aqui? Você entrou junto com a gente”. Pois é, eu entrei junto com vocês, mas eu saí antes de vocês e eu passei nesse concurso, então agora vou tentar fazer o melhor possível, mas as pernas tremiam feito um pudim. Rsr. O Antonio agradeceu o relato e confirmou que é importante que todos saibam que, apesar de demonstrarmos que estamos ali sendo professores da turma, aparentemente preparados, mas internamente sabemos que o professor lida com essas dúvidas, inquietações, nervosismos...



SUMÁRIO



PEQUENAS CONCLUSÕES

Na nossa profissão, o movimento e as mudanças precisam ser constantes; principalmente pelo fato de que lidamos com algo vivo que é a língua, seja ela estrangeira ou não. Ter um currículo fantástico e impressionante é importante, mas não é tudo! Eu, na Espanha, tive professores com currículos fantásticos, e que não eram capazes de transmitir o todo o conhecimento que eles tinham. Então, às vezes, eu me dizia assim: “de que adianta ser isso, ter isso, ser aquilo outro, e ficar com o conhecimento todo pra ele?” Não é a mesma coisa dar aulas em um curso de línguas, na escola, na universidade... Cada contexto e/ou situações e público-alvo, demanda leituras, preparação e maturidades diferentes desse profissional. Ensino EaD não é o mesmo que aulas remotas e, por último, ao longo da nossa vida profissional, vamos evoluindo, nos adaptando, aprendendo e lidando com as situações que surgem, como agora, nessa situação de pandemia, que cada um de nós, apesar de nossas diferenças sociais, dos recursos e do conhecimento prévio sobre aulas remotas e ferramentas tecnológicas, por exemplo, está tentando fazer o melhor trabalho, pensando na nossa contribuição para a sociedade, e também pensando nos alunos.

REFERÊNCIAS

- MORAN, José. *O que é educação a distância*. São Paulo: ECA-USP, 2002.
- PRENSKY, Marc. *Digital games-based learning*. New York: McGraw Hill, 2001.
- _____. *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: Ediciones SM, 2015.



3

Maria Camila Bedin Polli

ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: fatos e mitos

Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

– Duas?

– Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...

Machado de Assis, no Conto “O Espelho”.

Autora falando da autora. A mesma alma... seriam duas? Raio xis. Autorretrato. Olhar-se. Ver-se. Refletir-se.

Clarice Lispector, em seu poema intitulado “Espelhos”, descreve o momento em que se reconhece diante dele:

Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade.

Sinto-me assim neste momento, descobrindo-me de outras qualidades que, em outros tempos, sequer poderia imaginá-las. Sabem por quê? Porque a vida é algo divino, cujas voltas são certeiras e nem demoram tanto assim. E graças a essas curvas todas, hoje vislumbro minhas duas almas: “a que olha de dentro pra fora e a que olha de fora pra dentro”, leve e feliz. Feliz por poder apresentar-lhes meu autorretrato acadêmico, que começou em 1998, quando eu ainda era uma menina cheia de sonhos, que ouvia Chico Buarque e dançava *ballet*. Entre os escritos da Iniciação Científica sobre Análise Discursiva das canções buarqueanas e as poesias que escorriam entre meus dedos, aflitos por escrever cada vez mais e mais, descobri-me eu. Eu, que entre sorrisos e lágrimas, sempre transbordei na vida, nas artes, nas Letras. Formei-me e logo quis seguir com meus estudos no mestrado.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Minha primeira experiência mostrou-me, entre outras coisas, aquilo que eu nunca queria ser como profissional. São aquelas pedras no caminho que recolhemos e construímos nossos castelos de saberes, como já disse uma vez. Mas naquelas voltas da vida, encontramos anjos que nos afagam em suas asas infindáveis e aconchegantes, ajudando-nos a voar ainda mais alto. Voei e cheguei no doutorado. Uma linda estrela me recebeu, brilhante e faceira; com seu jeito doce disse-me que aquela estrada na qual eu percorria – já há algum tempinho – estava reservada para mim. Segui, acreditando que eu era capaz e que tudo daria certo no fim da história. Porém, ela não acabou, afinal são muitos capítulos para escrevermos ainda. Alguns já estão prontos. Outros tantos ainda estão por vir. Os personagens vão ganhando vida e a plateia, aos poucos, vai tomando seus lugares.

E nesse espetáculo, acabamos de lhe apresentar o PRIMEIRO ATO – QUEM SOU EU? com algumas pequenas apresentações da trajetória acadêmica desta personagem.

Hoje, depois de exatos 20 anos de formada e 23 de labuta, sou docente de Língua Espanhola – desde 2008 – na faculdade de tecnologia, Fatec, nas unidades de Americana e de Campinas. Desde então, atuo na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (Profissionais), particularmente o Espanhol, bem como a Formação de Professores desse idioma. Ganhar uma participação especial como esta, para falar sobre algo que amamos e que compõe nossas duas almas é, realmente, um presente. Assim, vou contar-lhes um pouquinho desse assunto que tanto me encanta. Para isso, dividi nossa conversa em dois momentos breves para que vocês aproveitem ao máximo essa experiência de descontração e aprendizagem. Bom espetáculo a todos!



SUMÁRIO



SEGUNDO ATO. UM POUCO DA HISTÓRIA DA ABORDAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL E NO MUNDO

Até mesmo quem nunca se aprofundou neste tema, com certeza já se deparou com algumas siglas e ficou sem entender o que cada uma delas, realmente, significavam. Dessa forma, vamos esclarecer alguns desses pequenos imbróglios linguísticos.

Essa história, na verdade, teve seus primeiros indícios na época dos Impérios Romano e Grego, quando se teve registro do ensino de grego para fins acadêmicos (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998). Porém, considera-se o marco inicial dos estudos de línguas para fins específicos, a publicação, no início da década de 60, do texto *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, de Charles Barber (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Assim, a primeira denominação ou sigla que surgiu para essa abordagem de ensino foi na área de inglês: ESP – *English for Specific Purposes*⁸.

No Brasil, tudo começou na década de 70, mais especificamente em dois grandes momentos: em 1973, com a área de língua francesa da Universidade de São Paulo - USP, no âmbito do Seminário da AUPELF⁹. Nesse momento, falava-se em ensino de francês instrumental¹⁰, o qual estava voltado aos estudantes ao invés de se especializarem em tradução e intérprete, optavam pelos estudos voltados ao reconhecimento e acesso à documentação escrita nesse idioma.

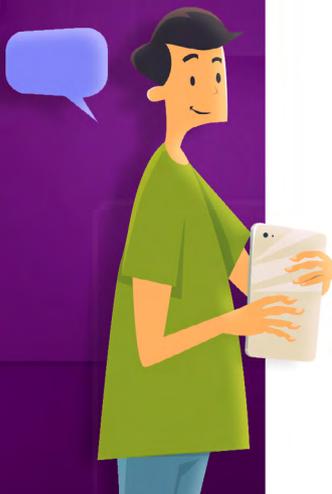
⁸ Tradução livre nossa: "Inglês pra fins específicos".

⁹ No original: "Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française". Tradução livre nossa: "Associação das Universidades Parcialmente ou Inteiraemente de Língua Francesa".

¹⁰ Sobre essa denominação falaremos no próximo Ato, o Terceiro.



SUMÁRIO



Quase no final dos anos 70, mais precisamente em 1978, a PUC-SP, sob a coordenação da Profa. Antonieta Celani, estreou o *Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009) conhecido, até hoje, como Projeto ESP. Seu objetivo era, naquele momento, levantar as necessidades das 26 universidades federais participantes, de modo a promover contribuições no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Diante da análise de necessidades realizada, levantou-se, portanto, que a grande demanda era o ensino da habilidade de leitura, para que os alunos pudessem estar aptos a lerem textos de diversas áreas. Como se viu, o nome do Projeto escolheu uma denominação em português, “Instrumental”, para referir-se ao ensino de línguas para fins específicos, até então ESP, sigla proveniente do inglês. Como o foco maior do Projeto foi o ensino da habilidade de leitura, em virtude das necessidades levantadas, conforme mencionamos, automaticamente associou-se o vocábulo “instrumental” ao ensino somente da leitura.

Pronto! Estava criado o primeiro e maior dos mitos.

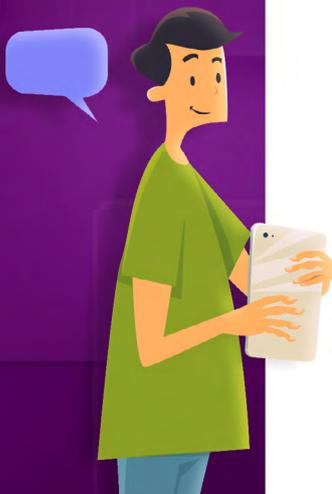
TERCEIRO ATO. LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: FATOS E MITOS

Entre fatos e mitos, esclareções.

Instrumental e Línguas para Fins Específicos, teoricamente são sinônimas. Porém, mercadologicamente, é importante fazer a distinção para evitar que esse mito gerado continue a ser disseminado. Além dessa grande crença cristalizada, de que “Instrumental é leitura”, há outras que se consagraram ao longo dos anos, tais como a de que esse ensino é “*mono-skill*”, isto é, no qual se desenvolve apenas uma habilidade. Errado! As destrezas serão selecionadas de acordo com



SUMÁRIO



os resultados da Análise de Necessidades realizada e direcionada a cada grupo de alunos. Uma secretária, por exemplo, invariavelmente, vai ter de dominar as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir. Outro grande mito que entra para nossa lista é o de que “só se aprende vocabulário técnico”. Errado novamente! O vocabulário é sim parte integrante desse e de qualquer estudo de língua, porém jamais poderá se resumir a tratar somente de uma lista infindável de palavras de um âmbito profissional. Como bem o disse o Diretor deste espetáculo, Prof. Antonio Ferreira, “há perspectiva cidadã nesse ensino!”.

Eis que lhes surge uma dúvida, certo? Se a sigla ESP provém do inglês e “Instrumental”, que foi a denominação brasileira escolhida, causa – até hoje – todo esse alvoroço, o que é preferível usarmos?

No Brasil, desde 2012, vimos usando as siglas: LinFE, alcunhada pela Profa. Rosinda Ramos, para a referência às línguas para fins específicos e Elfe, batizada pelo Prof. Almeida Filho, quando queremos preconizar seu ensino. Hoje são essas duas designações as mais utilizadas em nosso país.

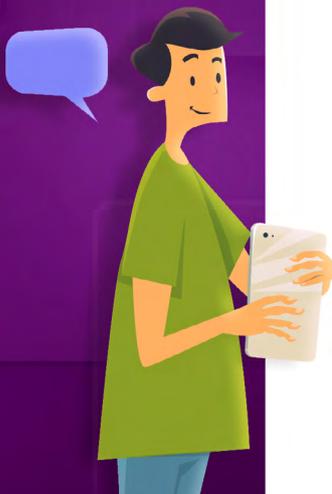
Contudo, se pensarmos na Educação Básica e no Ensino Superior, o que temos? Ensino de línguas para fins específicos ou para fins gerais?

É mais comum vislumbrarmos um ensino de línguas com propósitos específicos em contextos profissionais e acadêmicos e, com fins gerais, nos âmbitos escolares, nas escolas de idiomas e centros de línguas. Mas isso não é regra.

Na realidade, depois de conhecer a teoria sobre fins específicos descobrimos que, de um modo ou de outro, todas as disciplinas deveriam voltar-se às especificidades dos contextos. Pensemos, em um aluno do terceiro ano do Ensino Médio. Entre outras questões envolvidas em seu preparo, não podemos nos esquecer de que esse aluno vai (ou, pelo menos, a maioria) prestar vestibular. Assim, pre-



SUMÁRIO



pará-lo para esse momento é pensar no ensino de línguas para esse fim específico. Entretanto, ainda que se possa traçar um contraponto entre um ensino e outro – o geral e o específico – a análise de necessidades sempre deve ocorrer, mesmo que mais sutil e de forma mais indireta, como é o caso da Educação Básica (BEDIN, 2017), afinal o professor precisa saber quem é aquele grupo de alunos com o qual vai trabalhar, conhecer suas necessidades para, então, organizar os materiais e os temas a serem desenvolvidos.

E como fica o papel do professor nesse “admirável mundo novo”?

Como numa peça de teatro, ele faz várias participações especiais. O docente tem de apresentar algumas habilidades a mais daqueles que não trabalham com essa abordagem de ensino, quais sejam: saber realizar uma análise de necessidades, ser design de curso e conhecer seu planejamento, além de inteirar-se um pouco sobre a área profissional de seus alunos. Não menos importante é ler o projeto de curso, reconhecer o perfil do egresso, no caso das universidades, e ter contato com a legislação e os documentos orientadores que respaldam cada segmento de ensino.

Além de todos esses pormenores que envolvem nossa atuação, vale destacar que os professores de línguas, muitas vezes, precisamos mostrar aos colegas, docentes das áreas técnicas, que nossas disciplinas são importantes para os cursos nos quais elas estão inseridas em caráter obrigatório. Além disso, explicar-lhes que as aulas de línguas para fins específicos destinam-se a tratar dos objetivos de cada uma das turmas, de cada um dos cursos, de maneira que esse ensino de idiomas se molde aos diversos contextos de atuação profissional nos quais estão e/ou estarão inseridos os estudantes, como é o caso do Ensino Superior Tecnológico.

Mas será que os professores de línguas estão preparados para atuarem nesse contexto élfico? Já vamos contar-lhes no próximo Ato.



SUMÁRIO



ATO FINAL. CAMINHOS POSSÍVEIS

As grades curriculares dos cursos de Letras nos mostram que – a maioria deles, até hoje – não prepara seus profissionais para esse mercado. Isso revela uma lacuna importante na nossa formação, entre tantas outras que precisam ser preenchidas. No entanto, as iniciativas dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação no que tange a esse aporte, ainda são muito escassas.

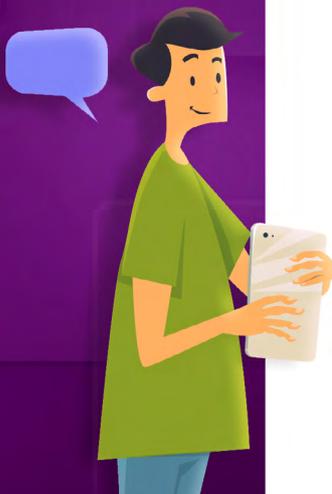
Diante desse cenário, portanto, esperamos que as universidades possam promover cursos de formação continuada aos docentes já formados e aos cursos de graduação, sugerimos que promovam discussões sobre o tema, seja no âmbito da disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas, seja convidando profissionais da área para poderem proferir rodas de conversas e oficinas a seus alunos. Não menos otimista, sugerimos aos cursos de graduação em Letras para que analisem a possibilidade de incluírem uma disciplina de Elfe em seus currículos. Aos programas de pós-graduação entendemos ser muito importante, ademais, o oferecimento de linhas de pesquisa que versem sobre o tema.

De acordo com o panorama apresentado, temos muito caminho a percorrer ainda, porém é de extrema relevância que os docentes já atuantes e aqueles que ainda estão em formação, busquem essa atualização, pois como bem o disse o Prof. Almeida Filho (2004, p. 11):

[...] é necessário que o professor esteja em contato simultâneo com a ciência relevante produzida na área cerne, isto é, a da estrutura e funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Esse contato se concretiza na leitura de livros e artigos científicos, na frequência a cursos formativos, na participação em eventos e palestras nos quais o professor tem a chance de dialogar com o pensar científico corrente da área.



SUMÁRIO



Estar em constante movimento de evolução acadêmica, sem dúvida, é o grande diferencial entre um bom e um mau profissional.

Portanto, fazemos votos para que vocês, nosso público tão especial, os professores, animem-se a desvendar esse itinerário élfico tão deslumbrante e tão necessário para nossa constante form(ação).

E como sempre dizemos no fim das peças teatro, no último ato: “se você gostou, indique aos amigos e, se não gostou, indique aos inimigos, porque o espetáculo não pode parar!”

Aplausos. Fecham-se as cortinas. Fim!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 3, nº 1, 2004. p. 1-14.

ASSIS, M. de. Papéis avulsos. In: *Obra Completa de Machado de Assis*, vol. II. Rio de Janeiro: Lombaerts & Cia, 1882. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

BEDIN, M. C. *Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades*. 2017. 248f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2017.

CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. (Orgs). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. *Development in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVA JÚNIOR, A.F. (Org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes, 2019.



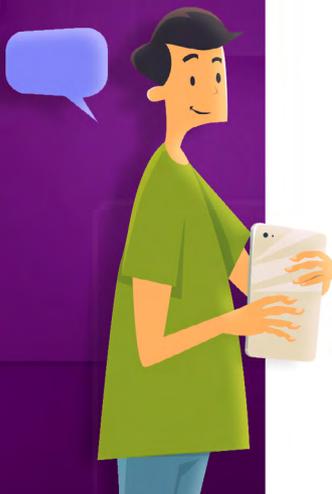
4

Joyce Palha Colaça

A LÍNGUA ESPANHOLA NO 'IDIOMAS SEM FRONTEIRAS': questões de base e perspectivas para a educação linguística



SUMÁRIO



Começo esse texto com a referência ao poema de Brecht em que o autor afirma que, por não entender que das decisões da política dependem muitos aspectos de nossa vida, “o pior analfabeto é o analfabeto político”¹¹. Trago esta referência, procurando, já nestas linhas iniciais, me posicionar acerca do político em toda e qualquer ação pública ou privada. A vida é política e, como já nos ensinava Paulo Freire (1987), a educação é também um ato político. Este é o tom de minha exposição, em que penso o político na linguagem e na educação e que produz resultados diretos na vida do sujeito. Pensar um programa de governo sobre a educação é refletir sobre suas questões de base, que não se separam da realidade em que vivemos. O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é, então, fruto de uma política educacional – e linguística – explícita que se concebe juntamente com uma ideia do que é educação no Brasil. Em minha fala, que agora se transforma em texto, propus, a partir de uma perspectiva discursiva, abordar o programa, tendo três questões como objetivo: 1. contextualizar a criação do IsF; 2. tratar da questão da mobilidade acadêmica e da internacionalização; e 3. apresentar, de maneira breve, como vêm sendo construídos os cursos de língua espanhola vinculados ao programa na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde atuo como coordenadora do NuLi¹² de Espanhol do IsF desde 2015. Não acredito na separação destes pontos de modo tão cartesiano, mas, pela necessidade de organização, também apresento este texto com as partes referidas.

¹¹ In: CITELLI, A. Bertold Brecht: comunicação, poesia e revolução. *Comunicação & Educação*. São Paulo: CCA/ECA/USP/Paulinas, n. 2, ano XII, mai./ago. 2007.

¹² O NuLi é o Núcleo de Línguas, organizado em cada universidade, referente às línguas que são ofertadas.



CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: QUESTÕES DE BASE

Neste ponto da discussão, meu objetivo não é apresentar uma história do programa, mas a partir da exposição de alguns fatos sobre sua criação, tentar enlaçar os sentidos sobre o próprio lugar da língua espanhola e sobre seu ensino no Brasil.

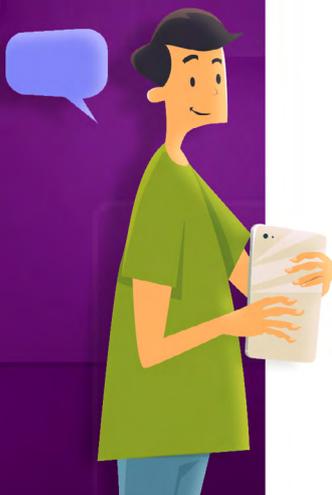
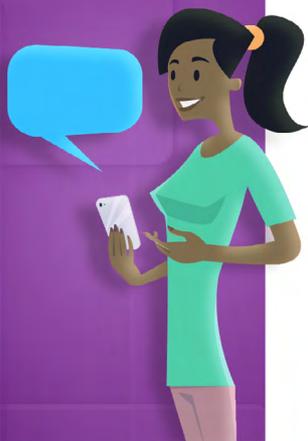
Em 13 de dezembro de 2011, ainda no primeiro ano do governo da presidenta Dilma Rousseff, foi publicado o Decreto 7.642 (BRASIL, 2011), que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), cujo objetivo era favorecer a mobilidade acadêmica para a internacionalização das universidades brasileiras, enviando pesquisadores para o exterior e formando os partícipes das universidades nacionais para receberem pesquisadores estrangeiros em mobilidade¹³. O primeiro tipo de formação para a internacionalização se daria pelo fomento por meio da concessão de bolsas para

estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros (...) (BRASIL, 2011)

Este público receberia bolsas para ocupar espaços para “o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior” (BRASIL, 2011). O outro objetivo do Programa seria a recepção de pesquisadores estrangeiros nas instituições de ensino e de pesquisa brasileiras, a partir de acordos internacionais. O programa Ciência sem Fronteiras se esbarrou, então, no problema do conhecimento em língua estran-

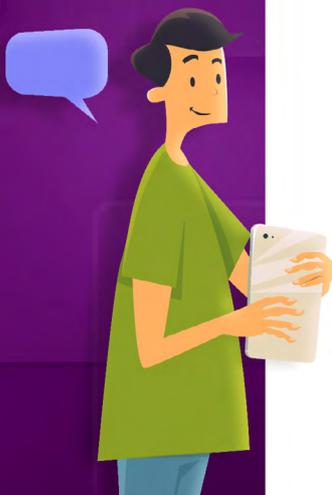
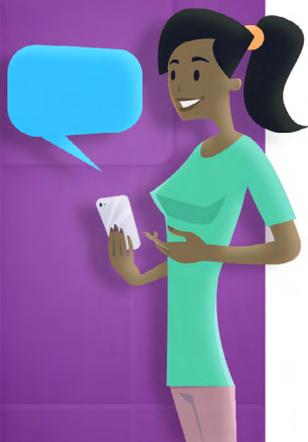
¹³ Também foram lançados programas nacionais de mobilidade, fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas esta demanda não envolveria o IsF pela realidade linguística do país.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



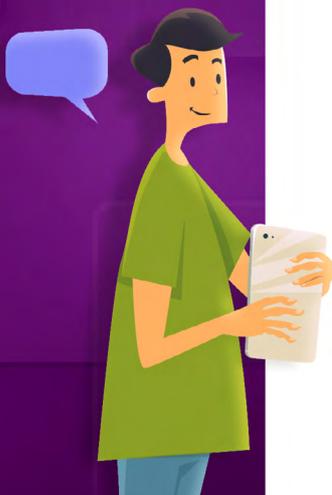
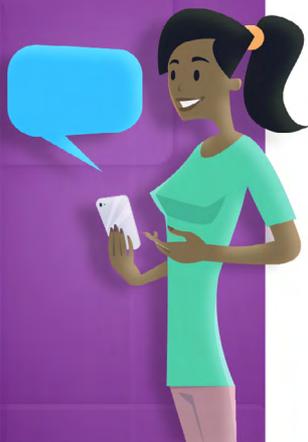
geira das/os candidatas/os do país. Logo na sequência da criação do CsF, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) reuniu uma equipe de professoras/es de língua inglesa para traçar um diagnóstico da proficiência das/dos estudantes brasileiras/os. A partir daquele trabalho, em dezembro de 2012, para dar suporte à mobilidade internacional, foi criado o programa Inglês sem Fronteiras (ABREU-E-LIMA et al, 2016). De minha perspectiva teórica, se considera esta como a instituição de uma política de línguas explícita formulada e implementada por aquele governo. Para situar teoricamente este texto, preciso ressaltar que o que entendemos como política de línguas tem base nos estudos da História das Ideias Linguísticas no Brasil, pela perspectiva discursiva, que leva em consideração as discussões que tomo emprestadas de Orlandi (2007) para este artigo.

Quando falamos de Política Lingüística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim quando pensamos em uma política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, experiência, no espaço político de seus sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 8)

Neste fragmento, a autora nos ensina sobre a perspectiva de uma política de línguas que considera o político como constitutivo no processo de produção, formulação e circulação das políticas linguísticas. A língua como “corpo simbólico-político” de que trata Orlandi denuncia a materialidade dos processos históricos pelos quais as línguas se relacionam no imaginário social e que afetam, desde sua concepção, a política que se instituirá sobre elas. Neste sentido, como toda ação de ordem política é resultado de sentidos que circulam sobre as línguas e, neste caso, também sobre as ciências, a instituição de um programa que promovia apenas a língua inglesa se sustentava



SUMÁRIO

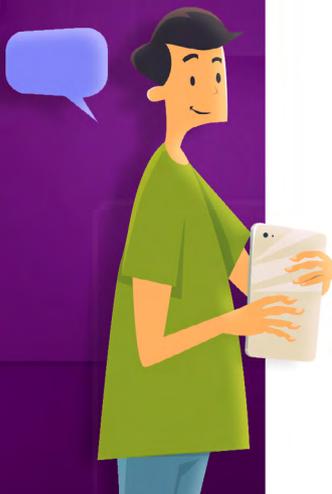


em uma historicidade. Assim, o programa Inglês sem Fronteiras, vinculado ao Ciência sem Fronteiras, promovia sentidos sobre qual era a língua da ciência para o governo, por delimitar apenas o seu ensino, sem que se questionasse o lugar do Brasil na produção de conhecimento no âmbito da América Latina, por exemplo. Neste ponto, me parece importante apontar, embora adiantando um pouco o tema, que, se se procurava o fortalecimento e a ampliação da divulgação da ciência produzida no Brasil, olhar para a Inglaterra e para os Estados Unidos, os países hegemônicos de língua inglesa, não deveria ser o único caminho possível. Neste caso, na primeira fase do CsF, o Brasil funcionava apenas como um mero exportador de pesquisadores que deveriam “aprender” a fazer ciência com os países de “primeiro mundo”, apesar de não ser este o objetivo do programa que também apresentava a perspectiva de receber candidatos em mobilidade acadêmica.

Mesmo cercado de países de língua espanhola, após o estabelecimento do Tratado de Assunção (1992), do fortalecimento do bloco econômico do MERCOSUL, das políticas em prol do ensino de língua espanhola na escola, com a obrigatoriedade de sua oferta, instituída pela Lei 11.161/2005, por dois anos, o governo não “olhou” para o lado. Parece não ter entendido, em um primeiro momento, que a produção de ciência também deveria fazer parte dos acordos e que a inclusão da língua espanhola no IsF poderia alavancar uma mobilidade mais efetiva, em que o Brasil também pudesse se promover como protagonista na produção de ciência no continente americano. A política e, neste caso, em específico, a política linguística faz produzir sentidos, a partir da relação entre história e ideologia, que me possibilitam afirmar que, além da ideia de ciência estar vinculada aos lugares de poder, também aí funciona o imaginário sobre as línguas, em que a língua espanhola é aquela muito próxima, que não precisa ser estudada. O início do Inglês sem Fronteiras mostra, em sua base, a ideologia da língua universal, da língua da comunicação, da língua da ciência. Hamel (2013) já apon-



SUMÁRIO



tava para a relação entre as línguas e a globalização, bem como a produção da ciência nas diversas línguas. Segundo o autor,

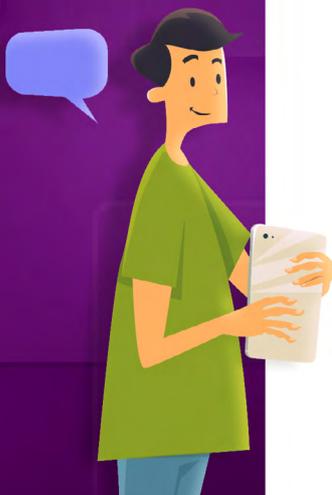
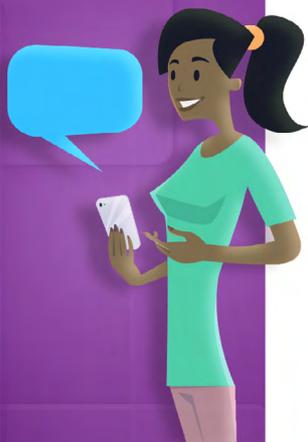
El uso de las lenguas, sobre todo en las publicaciones y conferencias, está a punto de pasar a una situación de marcada hegemonía del inglés en un modelo de plurilingüismo restringido, a una situación de monopolio especialmente en las ciencias naturales, básicas y las tecnologías, y esto en dos sentidos. De manera creciente, las publicaciones científicas de punta tienen que aparecer en inglés para ser tomadas en cuenta: y, como revés de la moneda, entre los investigadores anglosajones decrece la disposición de leer literatura científica en otras lenguas lo que incrementa, por tanto, su monolingüismo académico. (HAMEL, 2013, p. 33-34).

No modelo atual, as publicações em inglês já somam um espantoso número de 90%, apontando para o que Hamel denomina de “situação de monopólio” pela hegemonia do inglês, pelo fato de que cada vez mais se publica em inglês e cada vez menos os pesquisadores dos centros de poder anglo-saxões leem a ciência produzida em outras línguas. Como resultado desse “monopólio”, não são só as línguas perdem seus espaços, mas também os pesquisadores que investigam, escrevem e publicam em suas línguas. O CsF, neste sentido, assume este espaço de ciência monopolizada, a partir da assunção da perspectiva monolíngue em língua inglesa. Deve-se considerar, portanto, como fundamental o papel dos governos e das instituições que se encarregam das políticas da linguagem a formulação de ações que visem o plurilinguismo.

¿Cómo reaccionan los gobiernos, las instituciones y los grupos de la sociedad civil frente a estas dinámicas aceleradas? Acomodar a esta diversidad compleja y cambiante en espacios compartidos de *polis* civilizadas requiere de la formulación de políticas del lenguaje, es decir, de la intervención y participación de varios actores: los Estados nacionales y sus niveles de gobierno, los organismos suprarregionales, los grupos étnicos y los pueblos indígenas, así como instituciones y gremios profesionales organizados de diversas maneras. (HAMEL, 2013, p. 34).



SUMÁRIO



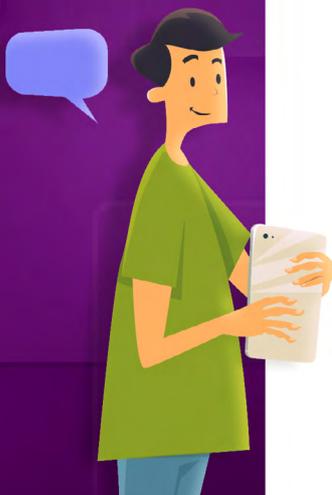
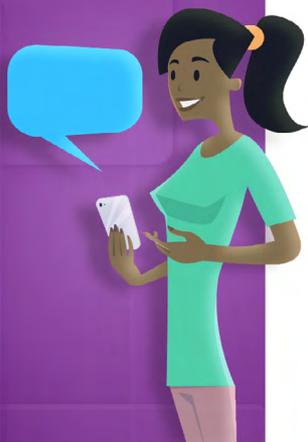
De acordo com o autor, apenas pela intervenção dos vários atores sociais é possível instituir modos que possibilitem a diversidade das línguas em todos os âmbitos, tal como nos textos científicos, nas universidades e, inclusive, nos programas de mobilidade acadêmica. O Inglês sem Fronteiras caminhou durante dois anos no tapete do monolingüismo, em que apenas um idioma sustentava o programa de mobilidade internacional de forma planejada, ou seja, outras universidades de países imersos nas demais línguas estrangeiras poderiam fazer parte do CsF, mas o IsF que o subsidiaria com as questões linguísticas não participaria deste trâmite.

Este cenário se estendeu até que a Portaria 973, de 14 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014), instituiu o IsF, ampliando a rede de línguas para o Espanhol e o Francês, inicialmente, e, posteriormente, o Alemão, o Japonês, o Italiano e o Português para estrangeiros, por exemplo. Essa transformação passaria a dar conta de uma gestão mais plurilíngue das políticas linguísticas para a mobilidade acadêmica brasileira. No entanto, ressalto que durante os anos de 2014 a 2017, quando o programa teve descontinuidade com relação ao MEC, apenas a língua inglesa contava com uma boa estrutura, incluindo bolsas para as coordenadoras/es e professoras/es destes NuLi, que tinham recursos destinados à oferta de seus cursos. Como forma de discutir as políticas de línguas, percebemos este gesto como um modo a mais de explicitar a diferença entre as línguas do programa. Quero expor que entendo, também, que estas questões superavam as possibilidades do Núcleo Gestor¹⁴, pois estão muito mais relacionadas ao imaginário sobre as línguas que se produz socialmente e que constitui as políticas de línguas. O investimento nos NuLi de Língua Inglesa possibilitou que esta área tivesse a possibilidade de ofertar mais cursos, além de se organizar nos diversos níveis de ensino dentro da universidade. Cito esta questão apenas para aliá-la à

¹⁴ O Núcleo Gestor era formado por um grupo instituído pelo MEC para coordenar as ações do IsF no Brasil.



SUMÁRIO



discussão anterior do investimento que se faz em torno a uma política monolíngue nos Estados Nacionais e para tentar trazer à baila os diversos fatores que circundam todo e qualquer programa de governo, seja ele de línguas ou não, pois qualquer política instituída como ação governamental exige também uma gestão financeira.

Nesta parte da minha fala (que agora é parte desse meu texto), meu objetivo era apontar algumas questões sobre como as políticas de línguas na sua relação com a formulação/organização de um programa estão diretamente relacionadas à história e à ideologia. Pela historicidade dos processos de produção das políticas educacionais e, neste caso em específico sobre as línguas, se erguem os programas de ensino, que direcionam sua organização e funcionamento.

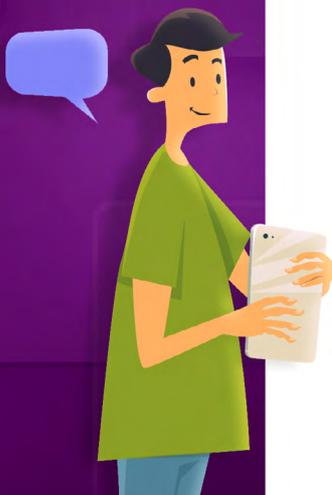
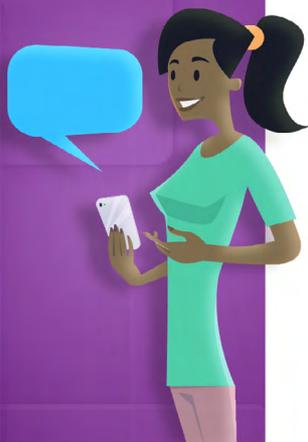
MOBILIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO: UM CAMINHO DEMOCRÁTICO?

A pergunta que aponto no título não será respondida neste texto, mas eu deixo para que a pensem, visto que já aprendemos que mais importante do que ter respostas é a possibilidade de questionar. O que farei nesta parte do texto é apontar questionamentos acerca do modo como o Brasil vem se organizando na institucionalização das políticas para a internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras.

Como primeiro ponto de reflexão, acredito que é fundamental relacionar a internacionalização com o avanço do imaginário de globalização. A ideia de globalização como cada vez mais necessária tem se apresentando na nossa sociedade com algo já posto. As discussões sobre a internacionalização têm ocupado os espaços das instituições e, muitas vezes, desvinculadas das questões sociais, linguísticas, cul-



SUMÁRIO

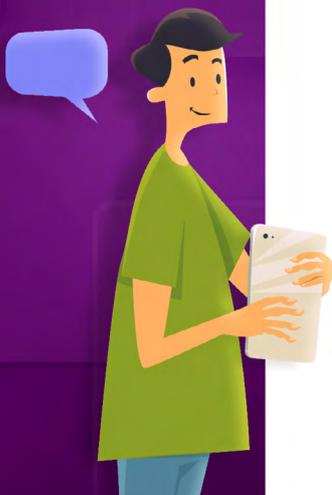
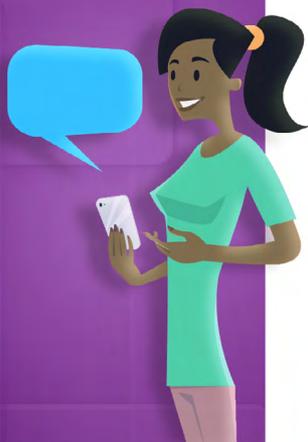


turais, econômicas e, principalmente, estruturais das universidades. A internacionalização aparece como uma necessidade, eclode como o objetivo a ser alcançado. Sobre esta face da internacionalização, lembramos o que afirma Sarmiento. Segundo a autora, “cabe ressaltar que a internacionalização não deveria ter um fim em si mesma, mas, sim, ser um meio para atingir determinados fins, dentre os quais o principal é a melhoria na qualidade da educação superior” (SARMENTO *et al*, 2016, p. 80). Como argumenta Sarmiento, a internacionalização deve fazer parte de um processo complexo de desenvolvimento da ciência e das instituições, dos modos de produção do conhecimento científico e de sua divulgação. Esta crítica à forma de construir a internacionalização denuncia as formas de pensar a educação no Brasil, em que algumas vezes se negligencia a base em função dos resultados. As urgências aparecem e são incluídas na agenda das universidades e estas, com o potencial que têm, se adequam e reconfiguram suas prioridades para atender aos novos desafios. De todos os modos, pelas políticas de mobilidade acadêmica vem sendo construído um caminho para a internacionalização das universidades brasileiras e o IsF teve papel fundamental na institucionalização deste processo de modo planejado. A internacionalização tem, aproximadamente, 20 anos e as agências de fomento já tinham uma política de mobilidade, mas a criação dos dois programas de governo que citamos, o CsF e o IsF, formataram novas políticas educacionais e, principalmente, linguísticas na gestão da internacionalização.

Como já apontava Morosini (2011), o intercâmbio entre universidades brasileiras e estrangeiras é, segundo os próprios dados da CAPES, fundamentalmente de exportação de pesquisadoras/es. O número de estudantes estrangeiros nos cursos de graduação brasileiros é muito inferior à quantidade de discentes que enviamos para o mundo. Com o maior incentivo que receberam as universidades para a mobilidade e um programa de bolsas, esta relação seguiu o mesmo caminho. O papel do IsF neste contexto é o de diminuir os



SUMÁRIO



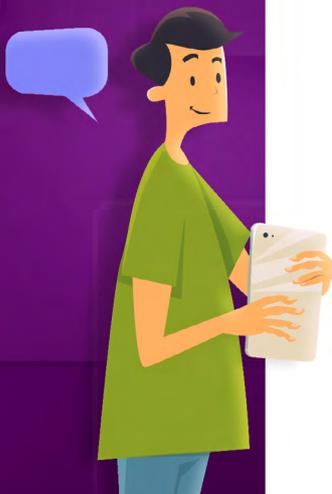
problemas que se refletem na internacionalização, superando a desigualdade existente nas universidades públicas. No início do CsF, ficou ainda mais explícito quais eram os discentes que tinham acesso ao programa, visto que eram aqueles que podiam pagar pelos cursos de língua para terem a proficiência exigida. Neste sentido, os cursos que começaram a ser ofertados pelo IsF, além de ampliarem o número de discentes que poderiam se candidatar ao programa, possibilitaram também que alunas/os das universidades que antes não tinham condições financeiras para pagar cursos livres tivessem acesso à educação formal em língua estrangeira. A realidade da/o estudante universitária/o brasileira/o já vinha mudando pelas políticas de cotas implementadas pelo governo e a inclusão de novas classes sociais nos *campi* das IES fez surgirem novas demandas. A internacionalização, nesse sentido, intensificada pelo programa CsF, mostrava seu lado menos democrático. A oferta das línguas estrangeiras passou a dar oportunidade para que estudantes que antes não podiam se candidatar a vislumbrar uma possibilidade de participar de um intercâmbio entre universidades.

Comecei esta seção falando da relação da globalização com a internacionalização e gostaria de retomar esta relação aqui para finalizar. Assim como Milton Santos (2001) já nos ensinava sobre a desigualdade dos supostos processos globais, é possível afirmar o mesmo sobre o processo de internacionalização. Neste sentido, políticas de governo, como a que instituiu o IsF, se fazem fundamentais para diminuir as distâncias entre os diversos grupos que participam deste processo. Concordamos com Lagares quando o autor afirma que

na realidade, nenhuma ação de planejamento linguístico pode ser desenvolvida com sucesso sem levar em consideração aspectos fundamentais da realidade social sobre a qual se deseja intervir: as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações linguísticas. (LAGARES, 2013, p. 182-183)



SUMÁRIO



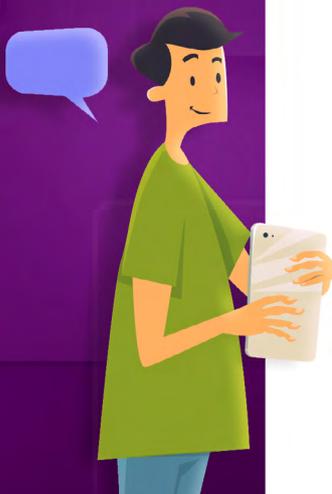
Por esta perspectiva, o objetivo das políticas linguísticas deve ser o de mudar a sociedade em sua estrutura, intervindo na realidade social através de diversos aspectos. O resultado não é instantâneo, pois a produção das diferenças também não o foi, é um caminho longo, leva tempo e demanda investimento, mas é apenas com políticas públicas engajadas que será possível reduzir os impactos dos processos históricos até que não existam mais. Por este motivo, de minha perspectiva, apesar dos problemas iniciais apontados, posso dizer que o IsF, além de cumprir a função de uma política linguística explícita, também desenvolve uma função social.

O ISF ESPANHOL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A UFS já participava do Programa Inglês sem Fronteiras e desde 2014, com a mudança do Programa, foram criados os NuLi de Espanhol e Francês. Desde o ano de 2015, coordeno o núcleo de língua espanhola e venho tentando contribuir com as ações do Programa. Como citei anteriormente, nunca foram distribuídas bolsas para as/os discentes professoras/es, então sempre trabalhamos com voluntárias/os para a oferta de turmas. Nesse período, buscamos desenvolver cursos, em consonância com as opções existentes no catálogo dos cursos do Programa, mas, principalmente, a partir de uma perspectiva discursiva e intercultural, que considerasse as necessidades do grupo, o seu conhecimento e a diversidade cultural da língua espanhola. Todo o planejamento do curso é concebido, planejado e construído junto com as/os discentes professoras/es. Desde a organização do cronograma de aulas até o modo de avaliação, concebemos em colaboração, pois acreditamos que uma parte importante do IsF foi se tornar mais uma possibilidade de formação para as/os envolvidas/os.



SUMÁRIO



A formação de professores passou, desse modo, a integrar a missão do programa. A Portaria estabelece que convênios firmados deverão, dentre outros requisitos, necessariamente, “III – fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas do programa”

Pelo exposto, a formação de professores nasce como uma contingência para que os NuLi atinjam seu propósito, isto é, promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa nas Instituições de Ensino Superior credenciadas. (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 196)

Como se lê nas palavras de Kirsch e Sarmento, passa a figurar como objetivo o fortalecimento das licenciaturas das universidades que participam do IsF, a partir da contingência do próprio programa. Ou seja, passou a ser fundamental que a coordenação olhasse para as/os alunas/os como professoras/es em formação, para que se estabelecessem também organizações de trabalho capazes de colaborar com a construção do seu conhecimento profissional. A aproximação com o programa também resultaria, como consequência, em uma aproximação das/os alunas/os com a sala de aula de modo efetivo e antes das disciplinas de estágio. Além disso, quando chegam aos estágios, as/os discentes dos cursos de licenciatura atuam mais como observadores e eventuais interventores em turmas de outras/os professoras/es e no IsF, conforme relatam, sua melhor característica é a de terem “sua própria turma”¹⁵ e poderem entender como funciona o processo de organização de um curso de modo complexo.

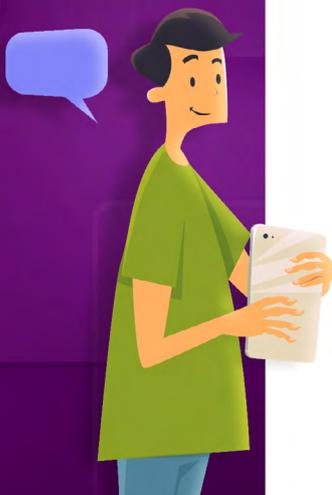
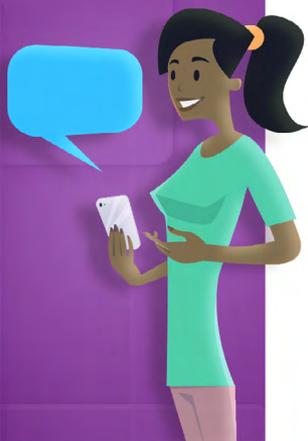
No que se refere aos temas, na construção dos materiais, ofertamos¹⁶ cursos diversos, mas farei referência a dois que constavam no catálogo do IsF: “Bem-vindo ao Espanhol” e “Competências Inter-

¹⁵ Relato de duas professoras que participaram do programa, Jakelliny Almeida e Natália Conceição, quando questionadas sobre como se sentiam frente ao Programa.

¹⁶ Passo a enunciar como “nós”, nesta parte, considerando que as discussões que foram travadas sobre os cursos sempre foram feitas em conjunto com as professoras e os professores que os ministravam.



SUMÁRIO



culturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola”. O primeiro curso se dirigia a grupos iniciais e tinha como objetivo apresentar o universo linguístico cultural hispânico. Como o IsF seguia o Quadro Comum Europeu¹⁷, este curso estava registrado para o nível A1. O segundo, estava inserido no nível A2. Esta foi uma questão bastante importante na discussão do catálogo de cursos de língua espanhola do IsF, pois como o modelo foi baseado no programa anterior que abarcava só a língua inglesa, o sistema de organização do programa também atendia às necessidades daquela língua e as demais tiveram que se adequar a este contexto até que conseguissem construir novas práticas. Ou seja, os NuLi de língua inglesa tinham a sua disposição um curso de inglês iniciante para formar “público”, o “My English on line”¹⁸, bem como testes de proficiência¹⁹ comprados pelo governo brasileiro²⁰. Os cursos do NuLi de Espanhol, como não contaram com recursos próximos a estes, inicialmente, alcançavam um número reduzido de alunas/os, isto é, somente aquelas/es que já tinham alguma comprovação de cursos anteriores. Ao longo de um tempo, foi possível passar a ofertar cursos de nível iniciante e criar nosso próprio público, formar discentes que passariam a participar dos diversos níveis.

Outra questão fundamental sobre a qual nos debruçamos no processo de construção dos cursos foi referente ao seu objetivo. Divididas entre as questões de ensino de línguas para fins específicos, tínhamos sempre em consideração os fins acadêmicos e profissionais. Como as turmas são formadas por discentes, professoras/es e

¹⁷ Não entrarei, aqui, na discussão sobre o Quadro Comum Europeu e os problemas que vemos em segui-lo, no contexto brasileiro, embora esta fosse uma questão também discutida com as/os docentes.

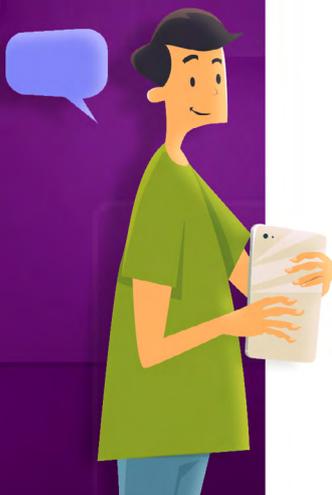
¹⁸ O “My English on line” foi desenvolvido pelo Cengage Learning e pela National Geographic, segundo informações disponíveis na página do programa. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>>. Acessado em: 10 de outubro de 2020.

¹⁹ O governo comprou testes de proficiência do TOEFL/ITP.

²⁰ Houve tentativas de compra de cursos e testes para os NuLi de Espanhol, mas não houve consenso. Os representantes das universidades se manifestaram em muitos momentos pela produção de cursos e testes pelas próprias universidades, mas esta opção também nunca chegou a ser referendada.



SUMÁRIO



demais servidoras/es da universidade, não era possível fazer apenas um recorte dentro da área. O desafio de unir carreiras tão diferentes dentro da academia e do meio profissional esteve sempre em nosso planejamento e, por vezes, acreditamos que foi superado e outras vezes nem tanto. Para proporcionar um curso que atendesse também às demandas e necessidades dos/das discentes, tentamos inserir temas que dialogassem com o mundo profissional a partir de diversas perspectivas, considerando as diferentes interseccionalidades possíveis entre gênero, raça, sexualidade e classe social etc. Com isso, buscamos sempre desenvolver aulas que possibilitassem à/o discente pensar criticamente sobre o mundo que a/o cerca.

Como forma de dar corpo ao que comentamos nesta seção, um dos exemplos citados em minha fala – e que agora retomo – foi a aula em que trabalhamos a relação profissional e o lugar da mulher dona de casa. A escolha de textos autênticos multimodais nos permitiu trabalhar com gêneros diversos que dialogavam entre si pela temática. No trecho da aula que reproduzo, se lê um texto jornalístico que trata da das mulheres “donas de casa” e uma história da Mafalda, personagem idealizada pelo argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, o Quino.

Lee la tira:

Lee el texto:

¿QUÉ FRENA LA CARRERA PROFESIONAL DE LAS MUJERES?

En 2014, un estudio publicado en Harvard Business Review, **demostraba** con datos que las mujeres insatisfechas con su trayectoria profesional lo **achacaban** a haber dado prioridad a la carrera de sus parejas y no haber dejado en un segundo plano su trabajo para cuidar de los niños.



Disponível em: <https://www.bv.com.br/2019>. Fecha de consulta: 24 nov. 2019

Esta história em quadrinhos insere a discussão na aula que tratou sobre a mulher e o trabalho. Nesta questão, a crítica feita por Mafalda se relaciona com a vida da mulher dona de casa e a visão de uma criança sobre o excesso de trabalho que tem a mãe. As professoras relacionaram este texto com o que o acompanha referente à quantidade



de mulheres que deixam suas carreiras para se dedicarem ao cuidado do lar e das crianças, como mostra o fragmento acima.

Na sequência dos 2 textos, há uma seção intitulada “Para refletir y contestar”, em que se buscou estabelecer relações e avançar nas discussões: “1. Tras haber leído la tira y el texto, elige tres palabras que definan la relación entre ellos. 2. ¿Por qué los datos les presentan a las mujeres priorizando sus parejas en lugar de sus carreras profesionales?, ¿Por qué no lo es al revés?”²¹. As perguntas, além de se relacionarem aos textos já apresentados, têm o objetivo de direcionar a reflexão para o texto que vem na sequência.

SUMÁRIO



Disponibile en: encurtador.com.br/gCILU Fecha de consulta: 24 nov. 2019

Após os três textos, as professoras chamavam atenção com relação ao preconceito que sofre a mãe dona de casa pelo não reconhecimento de seu trabalho, por exemplo. Pela discussão dos textos, a partir do tema que relaciona mercado de trabalho, trabalho em casa e maternidade, bem como questões sobre a linguagem multimodal dos quadrinhos, buscava-se construir os conhecimentos em língua estrangeira. Ao final, após a apresentação das características do gênero discursivo, a/o discente precisava construir sua proposta de história em quadrinhos, dentro do tema discutido. Assim, buscou-se, dentro do programa,

²¹ As discussões sobre o texto sempre se relacionavam com as questões linguísticas, que em razão do espaço não abordaremos neste texto.





construir conhecimento sobre a língua e sobre diversos temas dentro do universo laboral e acadêmico, neste caso, focando nas relações de trabalho com as questões de gênero e maternidade, por exemplo.

PALAVRAS INCONCLUSIVAS

Na nossa conversa, procuramos mostrar um panorama do programa IsF e toda a complexidade que envolve preparar aulas de língua estrangeira e, neste caso em específico, no âmbito da internacionalização. Não pretendíamos esgotar o tema, pois há muitas questões que envolvem a sala de aula, a escolha de temáticas e materiais, os programas de governo e a gestão das políticas linguísticas sobre as quais não daríamos conta. Então, a partir das três seções que propusemos, esperamos ter podido apresentar, mesmo que de modo breve, as discussões que travamos no âmbito do programa IsF no NuLi de Espanhol da Universidade Federal de Sergipe.

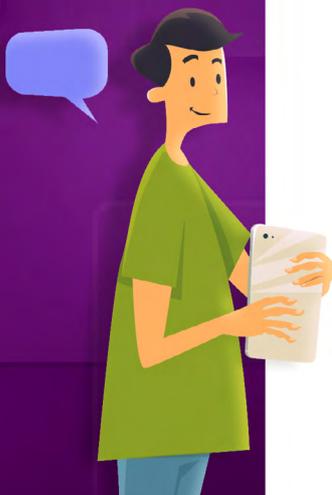
REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.P.M. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: ABREU-E-LIMA, D.P.M; MORAES FILHO, W. B. SARMENTO, S. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Editora UFMG, 2016, p. 19-46.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

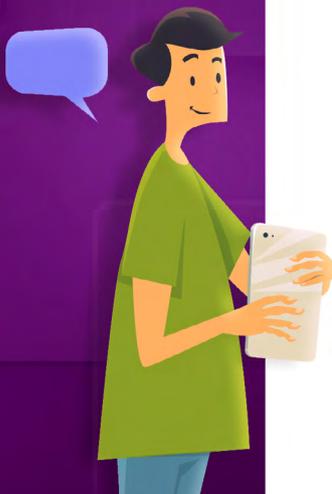
BRASIL. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



CITELLI, A. Bertold Brecht: comunicação, poesia e revolução. *Comunicação & Educação*. São Paulo: CCA/ECA/USP/Paulinas, n. 2, ano XII, mai./ago. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAMEL, R. E. Relaciones entre lenguas y políticas lingüística em la globalización. In: SBERRO, Stéphan. HARPELLE, Ronald N. (Editores). *Language and power: a linguistic regime for North America*. 2013, p. 28-53.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política lingüística. In: *Política e políticas lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p.181-198.

KIRSCH, W. SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia adia de dois NuLi. In: ABREU-E-LIMA, D.P.M; MORAES FILHO, W. B. SARMENTO, S. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política lingüística para a internacionalização*. Editora UFMG, 2016, p. 193-216.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n. 01, p. 93-112, 2011.

ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. P. *Política Lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 7-10.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SARMENTO, S. DUTRA, D. P. BARBOSA, M. V. MORAES FILHO, W. B. IsF e Internacionalização: da teoria à prática. In: ABREU-E-LIMA, D.P.M; MORAES FILHO, W. B. SARMENTO, S. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política lingüística para a internacionalização*. Editora UFMG, 2016, p. 77-100.



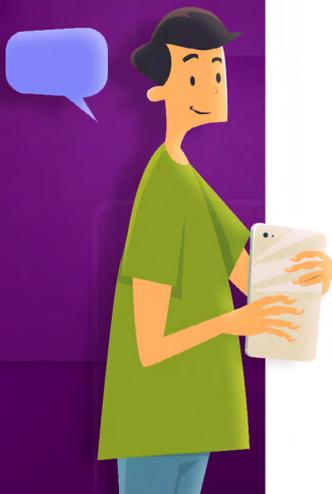
5

Diego Alexandre

HISTORIOGRAFIA E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: trilhas do ensino de Espanhol na primeira metade do século XX



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

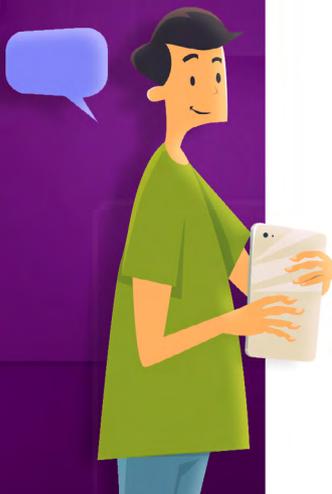
Quando a história de uma disciplina escolar é contada, inevitavelmente são trazidos à tona os seus atores notáveis, os materiais didáticos que constituíram o campo e, claro, as metodologias empregadas para dar conta dos objetos de ensino no curso do tempo. Em se tratando de língua espanhola como disciplina da escola brasileira, a sua história precisa ser narrada a partir de políticas educativas e linguísticas que, mais do que responsáveis pela gênese desse idioma no sistema de ensino formal, também atribuíram ao castelhano um *status* dentro do país.

Em parte das minhas pesquisas, que desenvolvo como professor da área de Didática e Ensino de Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tenho me debruçado sobre a história do castelhano enquanto língua “ensinável” no Brasil, e o reflexo dessa história na elaboração de materiais voltados a este idioma. Mais especificamente, também analiso as afirmações sobre essa língua, presentes nesses materiais e em outros instrumentos linguísticos desde a sua primeira gramatização massiva, situada na década de 1940 do século XX – momento em que ao espanhol foi conferido lugar regular na educação secundária do Brasil.

Ao receber o convite do professor Antonio Ferreira para contribuir com o seu projeto *Conversas sobre ensino de línguas*, decidi falar sobre a historiografia da disciplina língua espanhola e sua relação com políticas educativas/linguísticas elaboradas dentro da primeira metade do século XX. Essas escolhas, nada aleatórias, são justificadas, a meu ver, pela necessidade de se iluminar a história do ensino desse idioma no Brasil, geralmente contextualizada apenas a partir do final do século passado, e refletir, com isso, sobre a *atmosfera* que circunda esse campo ontem e hoje. Essa tarefa seria inviável sem a presença de pesquisas de outros autores (PICANÇO, 2003; RODRIGUES, 2012; GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES e FREITAS, 2018; SOKOLOWICZ, 2020, entre outros), dos seus objetos e objetivos de estudo, e dos seus gestos analíticos.



SUMÁRIO



No presente texto, procurei contar, ainda que brevemente, um pouco desta história. O meu ponto de partida é o início do século XX, momento este de transição de regime político e, por isso, de regime educativo. É precisamente entre as décadas de 1920 e 1940 que o país presenciará mudanças e tentativas de mudanças em seu sistema escolar, através de leis e de outros dispositivos legais, que incidiram diretamente sobre a língua espanhola enquanto disciplina. Desvelar esses episódios também nos ajuda a compreender o cenário dessa língua no Brasil da atualidade.

Assim, apresento o início da nossa República e as implicações desse regime na escola brasileira, sobretudo quando se precisava enfrentar o desafio do alto índice de analfabetismo da população. Depois, considero a língua espanhola dentro desse sistema e as leis que, de algum modo, interferiram na sua presença/ausência em nossas instituições. Por fim, finalizo meu texto refletindo sobre uma, por assim dizer, *continuidade discursiva* que envolve a escola brasileira e as línguas estrangeiras em nosso tempo atual.

O BRASIL REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA

Recenseamento

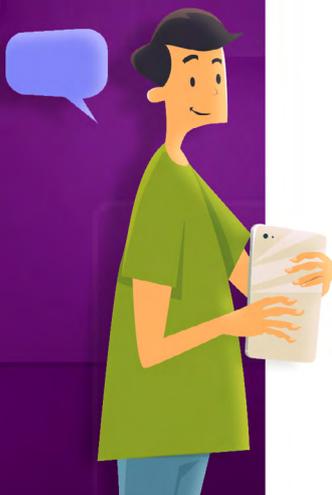
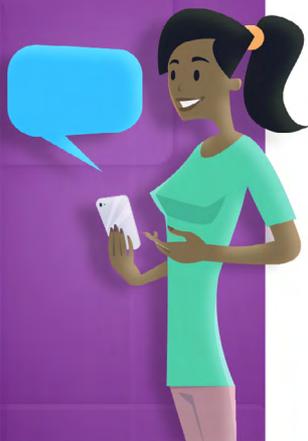
Em 1940

Lá no morro começaram o recenseamento
E o agente recenseador
Esmiuçou a minha vida
Que foi um horror
E quando viu a minha mão sem aliança
Encarou para a criança
Que no chão dormia
E perguntou se meu moreno era decente
Se era do batente ou se era da folia
(...)

Assis Valente, 1940



SUMÁRIO



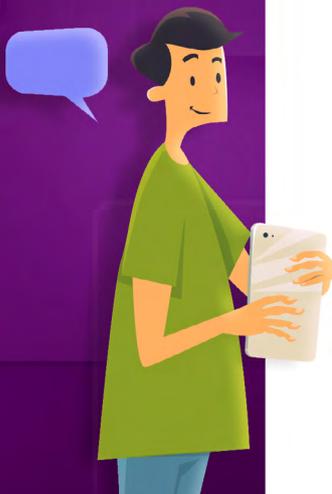
Os versos da canção acima, compostos pelo baiano Assis Valente (1911-1958), podem ser vistos como a representação de um panorama de parte da sociedade brasileira justamente no momento em que o primeiro recenseamento nacional foi elaborado, pelo então recém-criado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No início da década de 1940, pouco mais de 41 milhões de brasileiros viviam a quinta década do chamado Brasil República, regime que marcou a queda do Império e início do período presidencialista no país.

Apesar de ser um momento que se pretendia *novo*, a Primeira República (1889-1930) é considerada uma *modernidade sem modernização* (NAPOLITANO, 2017), fato ratificado a partir das imagens que Valente, acima, constrói: má infraestrutura habitacional, mães que criavam seus filhos sozinhas, racismo etc. Por ser um modelo posterior ao Império, o regime republicano foi alvo, sobretudo em seus primeiros anos, de grande resistência dos “herdeiros” da Monarquia e do sistema escravocrata. Assim, apesar do rumo supostamente inovador que o Brasil tomava com a mudança política, as elites econômicas seguiam com grande parte de seus privilégios e assistiam a uma democracia minúscula e pouco representativa.

No plano cultural e intelectual, a importação de modelos teóricos europeus parecia a saída para o alcance da modernização e “civildade” da nação e de seus habitantes. Nessa conjuntura, a busca por explicações dos nossos problemas sociais a partir de teorias estrangeiras culminou em distorções, generalizações e preconceitos. Conservadora e elitista, a nossa intelectualidade tinha consciência do papel das oligarquias rurais para parte do atraso do país e, no entanto, não propunha soluções. Por exemplo, a despeito do crescimento da imprensa nacional à época, com a criação de importantes jornais (*Correio da manhã*, de 1901; *O Globo*, de 1925; *Folha da Manhã*, atual



SUMÁRIO



Folha de São Paulo, de 1926; *O Estado de Minas*, de 1928 etc.), a maior parte dos nossos intelectuais ignorava o alto índice de analfabetismo brasileiro e a inexistência de políticas educativas para o combate a esse problema. Essa marcada alienação das nossas “mentes pensantes” só começaria a ser modificada a partir do que ficou conhecido, na literatura e nas artes do país, como *Modernismo*.

A *Semana de Arte Moderna de 1922* é lida por estudiosos como uma ruptura com o que vinha sendo produzido no país em termos culturais e, dessa forma, representou a inauguração de um novo movimento intelectual. Por uma questão de espaço, não consigo, neste texto, conferir detalhes sobre a *Semana* e seus impactos mais diretos no país. Entretanto, sua importância deve ser registrada justamente por ter aberto uma fase de *iluminação* intelectual que seria aproveitada, a partir dos anos 30, pelo início do governo Getúlio Vargas (1930-1954) e, com ele, a *bandeira da brasilidade*.

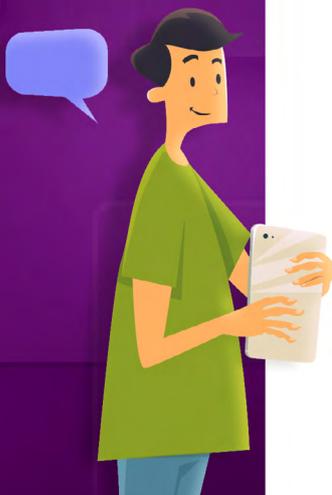
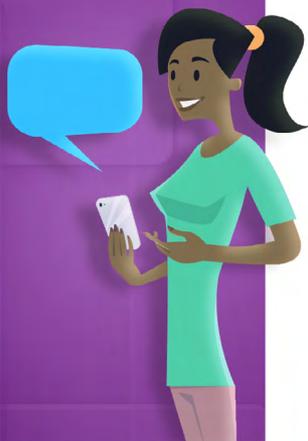
Nesse cenário, a escola republicana refletia as desigualdades e a falta de oportunidades para o crescimento pessoal e nacional. O combate ao analfabetismo representava um dos maiores desafios dos gestores desde o início da Primeira República, já que uma escola moderna, que refletisse o período que o país estava vivendo, não seria concretizada sem uma mínima solução para este problema. A conciliação desses e de outros aspectos, nesse sentido, veio a partir de diferentes reformas educacionais que, somadas a leis, decretos e portarias, de algum modo estabeleciam uma nova tônica ao que se poderia considerar (e que no momento era a meta a ser alcançada) como *país civilizado*. Entre outros aspectos que contemplavam essas reformas, destaco as línguas estrangeiras como ponto-chave para este texto.

O LUGAR DO ESPANHOL NA ESCOLA E NAS POLÍTICAS REPUBLICANAS

As décadas iniciais da República brasileira coincidem com a introdução do espanhol na escola regular. Nessa conjuntura, a figura de Antenor Nascentes (1886-1972) é sempre lembrada por este ser considerado o primeiro professor de castelhano em nosso sistema educativo formal. Nascentes ingressou no Colégio Pedro II, localizado na então Capital Federal Rio de Janeiro, em 1919, via concurso público. À época, a criação da cátedra de espanhol nesta instituição representava o reflexo dos *princípios americanistas* que o então governo do Brasil pretendia cultivar com os países sul-americanos. Nesse sentido, mais do que um ensejo pedagógico/humanístico, a primeira oferta desse idioma como disciplina escolar respondia em reciprocidade à República uruguaia, que, dois anos antes, havia incluído o português em seus colégios. Dessa concretude disciplinar, também a partir de Nascentes foi publicada a primeira gramática de língua espanhola em solo brasileiro, a chamada *Grammatica española para uso dos brasileiros*, de 1920 – faça algumas considerações sobre esse instrumento linguístico em Alexandre (2019).

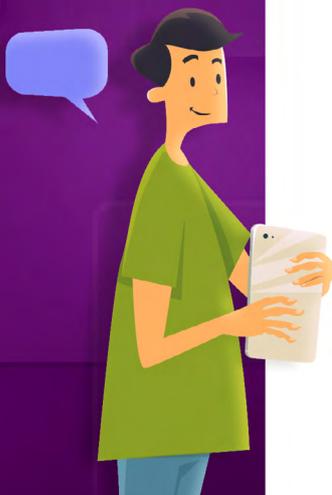
Guimarães e Souza (2017) nos contam que a oferta de espanhol a partir do Pedro II teria influenciado outras instituições a também promover este idioma. De acordo com dados dos autores, o Liceu de Goiás abriu uma vaga para esta disciplina em 1920; o Liceu Cuiabano e o Liceu Amazonense, em 1921; em 1924, era a vez do Liceu de Cuiabá também procurar profissionais para o ensino dessa língua. No entanto, não há informações de que nesses colégios houve a aprovação e contratação de docentes, o que demonstra a dificuldade de essa disciplina se estabelecer no cenário educativo

SUMÁRIO





SUMÁRIO



nacional naquele momento. Além disso, no próprio Pedro II, a língua espanhola não teve longevidade, sendo extinta em 1926: além de ser uma disciplina facultativa, não era solicitada nos exames para ensino superior, o que a afastava ainda mais do interesse discente. Nascentes, por sua vez, foi transferido para a cátedra de língua portuguesa.

Em 1926, a chamada *Lei Rocha Vaz* extinguiu o espanhol do ensino formal, dando espaço para o italiano (ainda que a matrícula fosse facultativa por parte dos estudantes). Contudo, em 1929, através de Decreto Federal, o ensino de literatura era formalizado e, entre as literaturas possíveis para o estudo nos colégios, estava a espanhola e a hispano-americana.

Em 1931, com Vargas já na presidência, o então ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos (1891-1968) promoveu uma reforma que privilegiava apenas o inglês, o francês e o latim. Nesse sentido, o espanhol continuava com o seu espaço apagado nas escolas; o italiano, excluído; e o alemão, agora, facultativo.

O espanhol é retomado através da conhecida *Reforma de Capanema*, instituída em 1942 pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema (1900-1985). A reforma dividia o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O colegial é o que nos interessa mais especificamente, já que é nele em que se encontravam os cursos *clássico* e *científico* e, dentro desses, a oferta da língua espanhola. Ilustro o impacto dessa nova organização do ensino através de nota da *Folha da Manhã* daquele ano:

Imagem 1 – nota da *Folha da Manhã* sobre a reforma de Capanema

PÁGINA 6

FOLHA DA MANHÃ

S. Paulo — Sábado, 11 de Abril de 1942

A REFORMA DO ENSINO

A divisão do ensino secundário em dois ciclos, sendo que o último ainda se ramifica em tendências clássicas ou científicas, facultou melhor distribuição das disciplinas, oxalá sem grande sobrecarga para os alunos. Foi conservado o prazo total de sete anos, com longas férias, quando o aproveitamento do tempo daria o mesmo ensino com um ano a menos, precioso num povo de vida média ainda muito baixa. Em todo o caso, é evidente que se realizaram progressos na racionalização dos cursos, procurando-se fugir à ilusão de que seja possível formar culturas enciclopédicas numa época em que a extensão e a variedade do conhecimento forçam inevitavelmente à especialização.

No ciclo ginasial, o programa é a formação espiritual da mocidade. Isso se fará pelo estudo das matemáticas e da língua e das letras luso-brasileiras, latinas, francesas e inglesas, pela história e geografia e pelas noções básicas de ciências naturais, pelo desenho e a música. Ajuntando-se inteligentemente a educação moral e cívica, os bons educadores conseguirão por certo resultados mais frutuosos do que no regime até agora vigente, cujos erros a prática tão dolorosamente evidenciou.

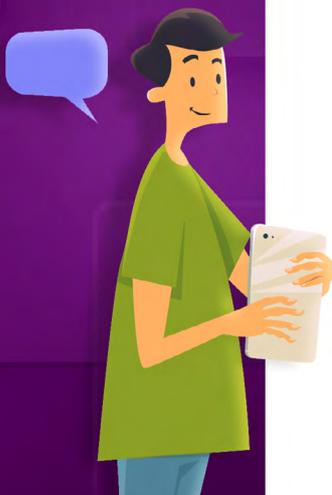
No ciclo colegial, bipartir-se-ão as vocações: letras clássicas, com espanhol e francês ou inglês, ao lado de um tanto de ciências naturais; ou curso científico, com desenvolvimento de matemáticas, física, química e história natural, sem esquecer também o necessário das letras, para que não tenhamos especialistas ignorantes.

Fonte: Jornal *Folha da Manhã*, 11 de abril de 1942, p. 6, caderno 3.

Para além da opinião da *Folha da manhã*, em 1942, acerca do caráter que a educação brasileira precisava ter (por exemplo, que focasse na especialização disciplinar e que conferisse mais prestígio a conteúdos de moral e cívica, ideia perseguida pela República), nota-se, nos parágrafos da nota, a destacada presença das línguas estrangeiras. Esse investimento estatal num cenário educativo plurilíngue é, sem dúvida, um dos pontos que mais merecem destaque no período – e até mesmo dentro de todo o século XX.

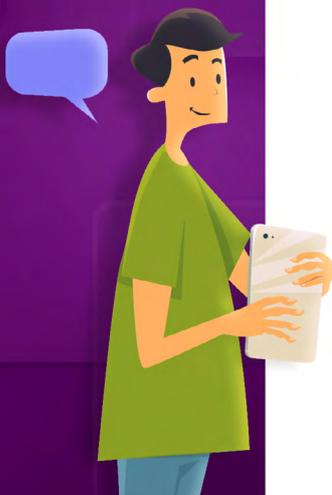
Apesar da presença nos cursos clássico e científico também ajudar a responder o anseio *americanista* nutrido ao longo da primeira

SUMÁRIO





SUMÁRIO



metade do então século em destaque, a língua espanhola era oferecida apenas no primeiro dos três anos obrigatórios nesse ciclo de ensino. A curiosa baixa carga horária talvez fosse consequência do que mais tarde Celada (2002) apontou como a noção *competência espontânea*, concepção que observa o espanhol com *língua fácil* pela sua suposta proximidade com o português. Essa crença seria um dos motivos possíveis para a não necessidade de um estudo mais longo e aprofundado do castelhano dentro da escola brasileira à época.

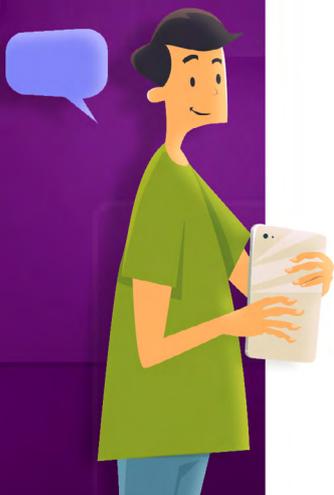
Picanço (2003) lança mais argumentos em torno do aparecimento do espanhol no currículo engendrado pela Reforma de 1942. Para a pesquisadora, o contexto oferecia o espanhol como uma língua pertencente a autores consagrados, como Cervantes, e a um povo de participação ímpar na história ocidental, através de fatos como o empreendimento exploratório marítimo e terrestre iniciado no século XV. Nas palavras da autora:

Portanto, como língua de um povo que se identifica pelos signos da sua história e de sua literatura, o espanhol estava em condições de figurar como componente obrigatório ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história e à pátria (PICANÇO, 2003, p. 33).

Independente das razões que levaram a língua espanhola às escolas brasileiras na primeira metade do século XX, é salutar o que dela foi feito após a reforma, como em continuidade/detalhamento ao que fora disposto pela lei. Assim, em 3 de fevereiro de 1943, através da Portaria n. 127, o Ministro Capanema publicou os conteúdos de língua espanhola que deveriam ser abordados durante a educação colegial brasileira, nos cursos clássico e científico. A lista, com tópicos que mesclavam conteúdos e pequenas orientações metodológicas, dispunha a leitura como apoio para o ensino de gramática. Por sua vez, a



SUMÁRIO



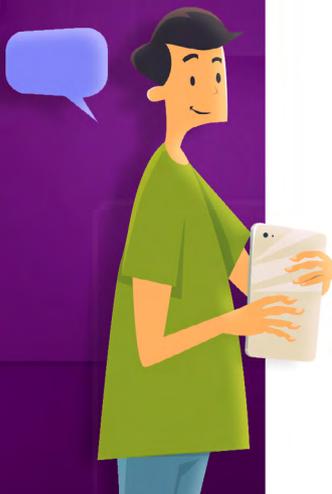
literatura escrita em castelhano, de acordo com a portaria, privilegiaria dentro da escola autores e seus textos seletos. Como consequência direta, a portaria de 1943 foi o estopim para que assistíssemos, durante a década de 1940, ao chamado *boom* dos materiais didáticos para o ensino de espanhol no Brasil. De acordo com Guimarães e Freitas (2018), entre 1943 a 1949, 24 livros de língua e literatura espanhola foram publicados/estavam disponíveis no mercado editorial brasileiro.

Dois anos depois, em 1945, o então ministro Raul Leitão da Cunha (1881-1947) publicou a Portaria n. 556, que instituía o *Método Direto* para o ensino de espanhol no Brasil. Nesse sentido, a leitura passava a ser oficialmente a habilidade mais importante para o acesso à cultura hispânica. Contudo, apesar de o Método Direto já ter sido implantado no Colégio Pedro II desde 1931, Leffa (1999) comenta que a sua aplicação em larga escala, a partir da portaria de 1945, foi feita de maneira distorcida, como uma versão simplificada e falha do método de leitura, usado nos Estados Unidos.

Outra consequência da Reforma de Capanema, e com ela a inclusão do espanhol na escola secundária brasileira, foi a exigência dessa língua em alguns exames vestibulares, como para os cursos da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, iniciados em 1944 (GUIMARÃES, 2016). Outro ponto muito importante foi a criação, dentro das universidades públicas, de mais cursos de formação de professores para o ensino deste idioma. Esse era um movimento que já vinha bastante forte desde o final dos anos 30 e início dos 40, fato que talvez devêssemos considerar mais como um impulsionador de uma lei que incluísse o espanhol do que, necessariamente, uma consequência da oficialização dessa língua na escola básica. De todo o modo, é inegável que as décadas de 1940 e 1950 assistiram à gênese de muitos cursos de nível superior, geralmente com o nome de Letras Neolatinas. Abaixo apresento um quadro com os anos de criação (dentro da década de 1940) desses cursos para a formação de professores de



SUMÁRIO



espanhol. Tentei ser exaustivo na pesquisa que fiz, mas assumo a responsabilidade por poder ter deixado passar alguma instituição:

Quadro 1 – Criação de cursos para formação de professores de espanhol no Brasil – década de 1940

Nome da Instituição (com a sigla que recebe atualmente)	Ano de criação do curso de Letras Neolatinas
Universidade Federal do Paraná - UFPR	1939
Universidade de São Paulo - USP	1940
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	1941
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	1941
Universidade Federal da Bahia - UFBA	1941
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	1941
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	1941
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	1943
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	1949

Fonte: Elaboração própria (2021)

A reforma promovida por Capanema, apesar da força que empreendeu, não foi suficiente para a expansão massiva de, por exemplo, o ensino primário em áreas brasileiras mais remotas. Essa lacuna também foi a responsável pela migração campo-cidade, aumento da população urbana, e exclusão social. Apesar de a partir dos anos 40 o analfabetismo ter caído razoavelmente, esse problema seguia como um grande desafio a ser superado. A escola, por sua vez, seguia alimentando setores da classe média, direcionando uma parcela dessa população para o ensino secundário, e as elites, então minoria, para o ensino superior. É inegável, no entanto, que a última reforma educativa da primeira metade do século XX brasileiro representou um período de ouro para as línguas estrangeiras no país. Por outro lado, leis não se sustentam sem ação. Mais: leis que não se concretizam geram consequências por décadas a fio. Considero essa questão no fechamento do meu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem 2 – carta do leitor sobre a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória em 2005.

Ensino obrigatório

“O ensino do espanhol vai passar a ser obrigatório nas escolas brasileiras. Mas quando sabemos que 52% das crianças estão saindo da 5ª série das escolas públicas analfabetas, concluímos que o ensino do português devia passar a ser obrigatório também.”

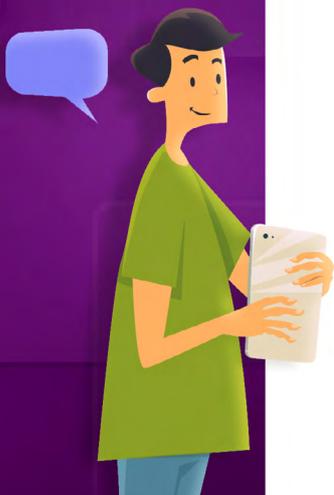
Ergógiro Dantas (Rio de Janeiro, RJ)

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 09 agosto de 2005, p. A3.

A opinião do leitor Ergógiro Dantas, publicada pela *Folha de São Paulo*, foi veiculada quatro dias após a promulgação da Lei 11.161/2005, a chamada *Lei do espanhol* (que tornou obrigatória a oferta do castelhano no ensino médio brasileiro). Não discuto aqui as fragilidades da redação desse dispositivo legal, nem o seu efetivo cumprimento, nem sua recente revogação, mas os aspectos polêmicos que as palavras do leitor da *Folha* suscitam e o seu *fiio de continuidade* em relação aos tempos pretéritos.

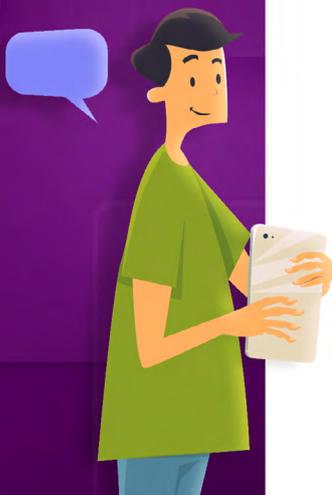
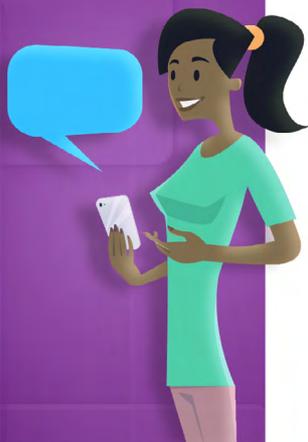
A questão do analfabetismo no Brasil, como expus, persegue a nossa República desde o seu nascimento. As heranças desse fato dentro sistema educativo são reveladas até hoje através de pesquisas científicas, de resultados de exames nacionais e internacionais e, precisamente, para os atores escolares, através do cotidiano de instituições de ensino. Em 1923, Antenor Nascentes publicou, na revista *A escola primaria* (Rio de Janeiro), um artigo que criticava a praticamente exclu-

SUMÁRIO





SUMÁRIO

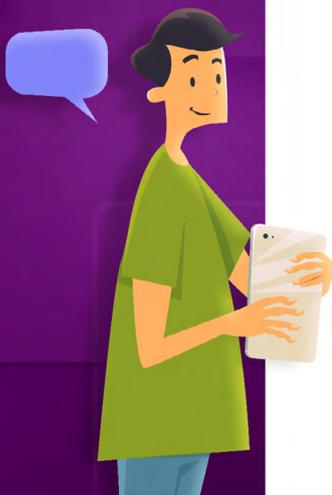


siva atenção dada pelo governo ao ensino secundário e superior, em detrimento do primário. A certa altura do seu texto, Nascentes pergunta sobre a necessidade de *numerosos doutores numa terra de analfabetos* (p. 126). É interessante notar a relação entre os discursos de Nascentes e Dantas, isto é, a defesa de que uma base mínima (a alfabetização de pessoas) fosse posta em prática para que, a partir disso, se ampliassem as possibilidades de cursos, currículos, aprendizagens. Ao mesmo tempo, é curioso notar que, passados pouco mais de 80 anos entre um enunciado e outro, a) o analfabetismo ainda seja um problema político-social-educacional no Brasil, b) ainda se questione a importância do ensino de línguas estrangeiras, como se a língua materna e a estrangeira não devessem coexistir hierarquicamente na arena curricular.

Antenor Nascentes imprimiu sua opinião baseado em um cenário de República recém-nascida e, a partir dela, sob os fundamentos escolares de um novo regime. Nesse sentido, o filólogo entendia a alfabetização de pessoas como um direito também político. No entanto, Nascentes nunca questionou a importância das línguas estrangeiras na escola – pelo contrário, foi um exímio estudioso da linguagem e manejou com maestria pesquisas tanto sobre o português quanto sobre o espanhol. Na atualidade, o discurso de Ergógiro Dantas, ainda que seja legítimo por representar um sujeito do seu tempo, talvez indicie as experiências e o imaginário de uma escola republicana que encarou (e até hoje encara) as línguas estrangeiras como apenas uma mera (e suposta) aproximação regional e/ou como um passaporte para a “civildade” e o mundo do trabalho. Com isso, quero dizer que, embora sem leis seja impossível o caminhar dessa disciplina, sem projeto educativo, contudo, não só a língua espanhola padece dentro da escola republicana brasileira, mas todas as outras línguas estrangeiras. É justamente pelo nosso passado de exclusão social e escolar que o discurso de Dantas acaba concretizado como uma possível saída: “alfabetizemos primeiro em língua portuguesa para, depois, ensinarmos a espanhola”.



SUMÁRIO



Entretanto, desconhece o leitor da *Folha* que em qualquer República o desejável, sempre, será o múltiplo e, por isso, o multilíngue. Desconhece que as aulas de espanhol não objetivam, necessariamente, alfabetizar crianças e jovens nesse idioma estrangeiro, mas ampliar visões de mundo, de repertório cultural, e promover a compreensão de si e do outro na complexa dinâmica das identidades no novo século. Os maus legados educacionais da nossa República, que buscava, na maioria das vezes, tratar as *línguas vivas a partir de leis de letras mortas* (RODRIGUES, 2012), escondem de Ergógiro Dantas que a língua estrangeira também nos amplia a compreensão da gramática, da literatura do idioma-mãe e das possibilidades de representar o mundo através da linguagem – fato que ratifica a necessária coexistência de muitas línguas na escola.

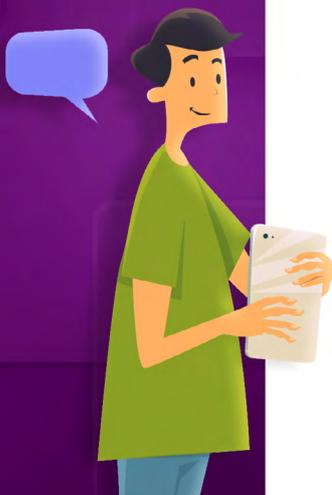
Assim, é necessário ler a história do espanhol como disciplina para entender que as palavras de Ergógiro Dantas refletem a lamentável hierarquização entre saberes e de classes sociais, apregoadas desde o início do nosso sistema político. A recente revogação da Lei do espanhol, a saída dessa disciplina do Programa Nacional do Livro Didático, a desvalorização da Ciência e dos cursos de formação de professores são cenários que demonstram a fragilidade da nossa República e a perversidade de seus movimentos espiralados, confusos. É preciso sempre conversar sobre ensino de línguas e entender suas demandas e trilhas. É preciso reafirmar o compromisso político com o ensino de espanhol no Brasil. Como uma resistência e como um campo legitimado. Como ponto de partida e de chegada, enfim.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Diego. Anterior Nascentes e a Grammaatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros (1920): gesto inaugural em torno das reflexões



SUMÁRIO



sobre a (não) proximidade entre o português e o espanhol. *Revista Eventos Pedagógicos*. v. 10, n. 2 (27 ed.), p. 1015-1031, ago./dez. 2019.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2002.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, Anselmo; SOUZA, Josefa Eliana. O “americanismo” e a criação da cadeira de espanhol no ensino secundário brasileiro (1917-1926). *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 180-193, maio/ago 2017.

LEFFA, Vilson. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCENTES, Antenor. A reforma do ensino e o ensino primário. *A Escola Primária*. Anno 7, n. 8, set 1923.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

SOKOLOWICS, Laura. *A inclusão da língua espanhola no ensino secundário brasileiro e os primeiros gestos de gramatização: os anos de 1920 e a Era Vargas*. Tese (doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

VALENTE, Assis. *Recenseamento*. In: _____. *Single Carmem Miranda*. Rio de Janeiro: Odeon Records, 1940.



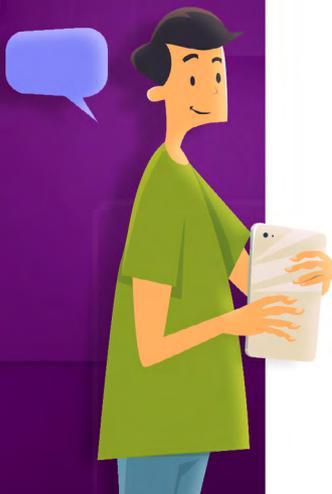
6

Rafael Jefferson Fernandes

ESTUDOS TRANSLÍNGUES E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: redescrições em curso



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

A proposta²² de escrever este texto surge num momento muito relevante não só da minha atividade docente como professor de espanhol no Brasil, mas, principalmente, como pesquisador doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para que eu possa, então, tecer discussões que entrelacem os estudos translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA E WEI, 2014) com a aprendizagem de espanhol no Brasil, acredito que seja imperativo realizar algumas incursões. Por isso, permito-me, já nas primeiras linhas, esclarecer que as questões sobre as quais me debruço ao longo deste texto emergem, essencialmente, das minhas vivências em sala de aula, de falas em eventos acadêmicos na área de espanhol, entre tantas outras cenas comunicativas nas quais me vi inserido.

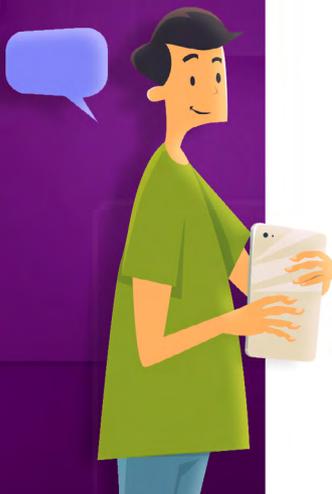
Graduei-me em Letras, no ano de 2013, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, naquele mesmo ano, iniciei meus estudos no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística dessa universidade. Após defender a minha dissertação, em 2015, distanciei-me dos estudos acadêmicos para me dedicar exclusivamente a atividades docentes. Tive a oportunidade de lecionar em diversas instituições públicas e privadas. Foi durante esse período de intensa atividade que senti uma grande necessidade de me reconectar com a vida acadêmica, na tentativa de dar vazão a inquietações que eu, falante e professor de espanhol, havia incorporado durante a minha trajetória - e que naquele momento já não cabiam mais em mim.

Impelido, então, pelas múltiplas vozes que contribuíram para a minha formação docente, na busca por caminhos que auxiliassem

²² A *live* que dá origem a esta discussão pode ser acessada no link: <<https://youtu.be/dT-YeeoPP5I0>>. Acesso em: 31 ago. 2021.



SUMÁRIO



na compreensão dos movimentos realizados pelos meus alunos na sala de aula de espanhol, vislumbrei num projeto de doutoramento a possibilidade de estudar um fenômeno complexo que tem sido arbitrariamente denominado *portunhol*.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é ampliar as discussões brasileiras na área de espanhol. Com o intuito de produzir reflexões sobre práticas de linguagem que forjam a vida social na aprendizagem formal de espanhol para brasileiros, busco, sob o prisma da Linguística Aplicada, apresentar aos hispanistas brasileiros potentes veredas para pensar como os estudos translíngues podem contribuir para a aprendizagem de espanhol.

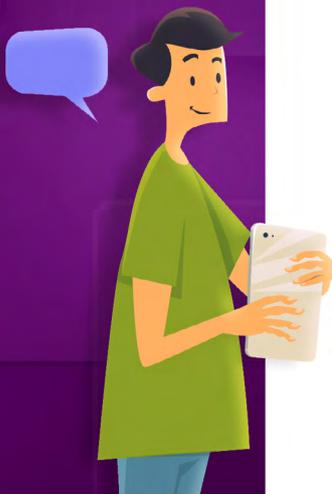
Optei por dividir o texto em cinco momentos. No primeiro, realizo breves considerações sobre aquilo que se tem denominado educação linguística tradicional, propondo reflexões sobre concepções mumificadas que, ainda nos dias atuais, têm sido tratadas como verdades universais. No segundo, apresento a origem e os pressupostos dos estudos translíngues, com base no que postulam García e Wei (2014) e Canagarajah (2013). Em seguida, apresento uma breve discussão acerca da materialização do fenômeno *portunhol* em quatro cenas discursivas. No quarto momento, a partir de um mergulho nas minhas memórias como professor de espanhol no Brasil, proponho caminhos alternativos para que nós, hispanistas, busquemos repensar o fenômeno *portunhol*. Por fim, no último momento, recupero momentos-chaves do texto, cingindo-os em uma sucinta articulação.

UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA “TRADICIONAL”

A educação linguística brasileira vive um momento de efervescência. Como já pontuei em Fernandes e Salgado (2020), pensar como a atual fase da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006) engen-



SUMÁRIO



dra transformações na forma como nos relacionamos, colocando em movimento pessoas, textos, discursos e línguas, implica conceber que as novas dinâmicas sociais nos exigem, contidamente, reposicionamentos perante as relações sociais.

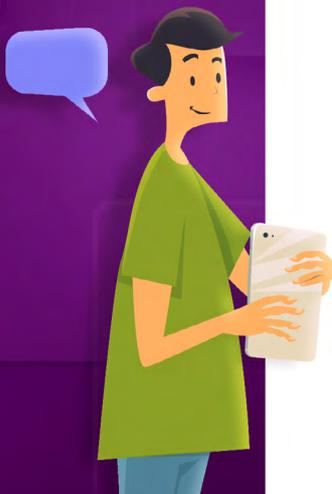
As mudanças na tecnologia de transporte, na tecnologia da comunicação e os trânsitos de pessoas em todo o globo potencializaram os diferentes tipos de laços existentes, entre eles, o econômico, o social, o cultural, e também o linguístico (DURANTI, 2011). Nesse novo contexto em que impera a intensificação da mobilidade, pensamentos puristas (PIRES-SANTOS, 2017) acerca da linguagem já não nos permite explicar a complexidade de nossos contextos e de nossas práticas linguísticas cotidianas. Dessa forma, pensar uma educação linguística neste século implica dizer que grande parte dos estudos hispânicos produzidos no Brasil precisam assumir reposicionamentos imediatos.

Tradicionalmente, a educação linguística brasileira tem preconizado um entendimento de comunicação baseado em pressupostos gramaticais, conduzindo-nos a uma compreensão de língua como um sistema autônomo, puro, fechado, homogêneo e com barreiras muito bem delimitadas. Dessa perspectiva decorre, ainda, a ideia de que as línguas estão sempre atreladas a determinadas comunidades e, portanto, a determinados espaços geográficos. Esse imaginário de uma língua neutra, autônoma, transparente, homogênea e representacional, próprio do século passado, como nos chama a atenção Moita Lopes (2006), tem provocado o apagamento da vida social.

Como produto desse imaginário homogeneizante e supressor da diversidade, vemos surgir nomenclaturas que, embebidas por ideologias, impactam diretamente nossas vidas. Nesse ponto, meu convite consiste em problematizar noções como “língua materna”, “língua estrangeira”, “L1, L2, L3...”, “língua adicional”, entre outras, amplamente difundidas e enraizadas. Segundo García e Wei (2014) e Canagarajah (2013) não há dúvidas de que essas designações são



SUMÁRIO



representações simbólicas que carregam ideologias hierarquizantes e ensinam, conseqüentemente, a manutenção das relações de poder socialmente estabelecidas e naturalizadas.

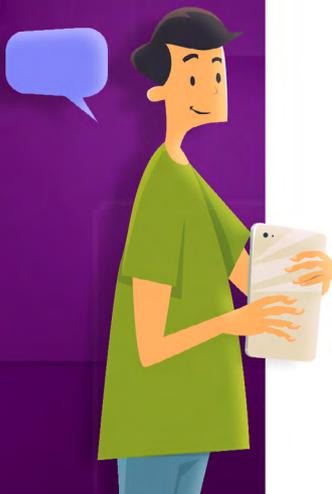
Nesse espectro difuso, transborda nessas concepções a ideia de que as línguas são caixinhas isoladas, com barreiras bem delimitadas e que sempre devem ser aprendidas a partir de um modelo linguístico que deve ser alcançado. Ademais, ainda sob essas lentes, vemos surgir crenças em que um processo de aprendizagem produtivo deve estar focado somente no produto, o que acaba negligenciando o processo em si e apagando os movimentos de agências que constitui a sala de aula. Por esse olhar, o falante nativo passa a ser o único modelo a ser seguido, já que se encontram nele todos os ideais linguísticos que devem ser aprendidos (ou seria mais condizente dizer imitados?).

Como nos sinaliza Zolin-Vesz (2014), o fenômeno *portunhol* em contexto formal de aprendizagem tem sido, reiteradamente, associado a um domínio insuficiente, a um mal falar, a um falar errado. Tal percepção encontra eco, sobretudo, na crença de que *portunhol* é somente uma mistura, uma mescla de português e espanhol. Esse olhar limitado e reducionista, como tenho defendido, desconsidera a diversidade e negligencia as ações de engajamento dos estudantes que constroem, nas experimentações locais, seu processo de aprendizagem.

Na contramão, então, dessa ótica, a minha defesa me parece bastante lógica. Pauto-me no pensamento de Yngve (1996), consubstanciado em Moita Lopes (2006), para defender que precisamos pensar as línguas como base na comunicação, na prática que emerge das fricções entre as pessoas. A meu ver, não faz sentido pensar que a língua tem vida própria, que está sempre pronta para o uso. Ela só existe na prática. É criada e recriada contingencialmente, com base em nossos movimentos de agência, em conhecimentos que assimilamos e incorporamos ao longo de nossas vidas. É a partir de nossas experiências locais com o outro que a língua se constrói, se forma, se performa.



SUMÁRIO



A ORIGEM DOS ESTUDOS TRANSLÍNGUES

Nos últimos anos, o termo *translanguaging* ganhou considerável visibilidade nos estudos da linguagem. De acordo com García e Wei (2014), o termo surgiu no País de Gales e foi usado pela primeira vez por Cen Williams que, em 1994, desenvolveu uma teoria sobre as alternâncias de línguas. *Translanguaging* é uma tradução do galês, *trawsieithu*, cujas bases apontam para uma prática pedagógica em que o insumo é dado em uma língua e a resposta em outra língua. Trata-se, portanto, de uma prática na qual os estudantes são levados a alternar línguas, o que na visão de Williams (1994) poderia contribuir para um melhor entendimento do conteúdo das aulas, bem como para o uso²³ das línguas nesse espaço.

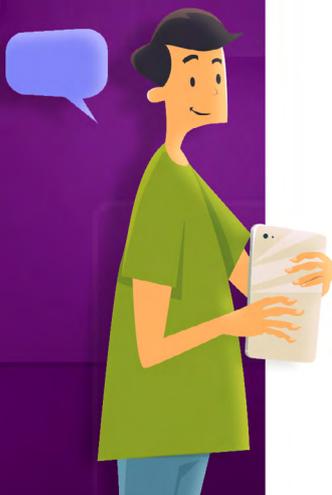
Nos estudos de García (2009), a noção de *translanguaging* diz respeito “às múltiplas práticas linguísticas, nas quais sujeitos bilíngues se engajam para que o seu mundo bilíngue faça sentido” (GARCÍA, 2009, p.45). A pesquisadora, a partir de suas experiências como falante e de seus estudos sobre bilinguismo nos Estados Unidos, argumenta que esse fenômeno tem como foco a descrição das práticas linguísticas de sujeitos bilíngues na perspectiva dos falantes – e não simplesmente do uso das línguas ou do contato linguístico a partir da própria língua.

Por esse ângulo, assumir essas lentes implica conceber que o fenômeno *translanguaging* extrapola a noção de língua enquanto código, dando, assim, visibilidade a práticas linguísticas complexas. Daí dizer que a comunicação bilíngue não deve ser pensada apenas a partir da perspectiva do código, como o fazem as noções de alternância

²³ Como já sinalizamos em Fernandes e Salgado (2020), embora compreendamos que a noção de “uso da língua” seja uma ideia bastante empregada nos estudos da linguagem, a concepção de língua(gem) que constitui este trabalho afasta-se radicalmente dessa perspectiva, já que o “uso” nos remete a algo pré-estabelecido, pronto. Preferimos, outrossim, dizer que performamos nossas práticas linguísticas.



SUMÁRIO



de código e mescla de código, mas como um processo complexo que envolve de práticas de linguagem locais, multimodais, negociáveis, criativas e subjetivas que emergem de repertórios linguísticos idiossincráticos, sempre situados num determinado contexto sócio-histórico.

Na contramão de um pensamento hegemônico, silenciador, que ainda privilegia uma noção de língua somente como estrutura, apagando, conseqüentemente, a vida social, García e Wei (2014) sustentam que o reconhecimento desse fenômeno *translanguaging* como prática social envolve o reconhecimento e a validação de práticas e saberes estigmatizados.

Como aponta Wei (2018), a língua(gem) é uma prática agentiva por natureza e não pode ser limitada somente à estrutura. Assim, assumir lentes translíngues implica abandonar de velhas crenças para lançar mão de um novo par de óculos em que a comunicação passa a ser vista como um conjunto de recursos que semióticos, sendo a língua apenas um entre muitos outros, como símbolos, ícones e imagens, que operam juntos, de forma capacitante, na construção de sentidos.

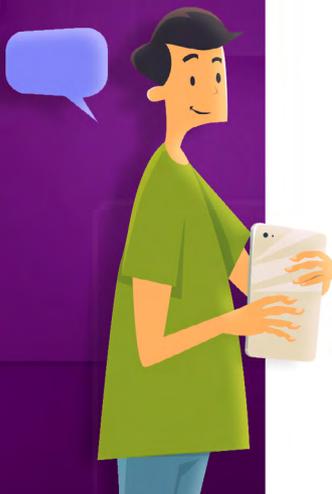
Nessa direção, *translanguaging* é uma orientação mais dinâmica, ideológica, em que as línguas operam de forma transformativa, produzindo novos sentidos e novas gramáticas localmente negociadas.

PORTUNHOL (OU PORTUNHÓIS?)

De acordo com Celada (2002), o “termo” *portunhol* funciona como uma espécie de curinga que circula e se desloca por diversos espaços comunicativos. Nesse sentido, tenciono, nesta seção, reunir alguns dos estudos que buscam compreender a materialização de *portunhol* em diferentes contextos:



SUMÁRIO



1. ***Portunhol* como a Língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças** (STURZA, 2019).
2. ***Portunhol Selvagem*** (ABRANTES, 2012).
3. ***Portunhol* na mídia** (MOTA, 2014).
4. ***Portunhol* em contexto formal de aprendizagem de língua** (ZOLIN-VESZ, 2014; FERNANDES e SALGADO, 2019).

Na perspectiva de Sturza (2019) a noção de *Portunhol* nos remete à a Língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com o extremo sul do Brasil – *Portunhol* Uruguaiou ou *Fronterizo/Portugués del Uruguay*. Para a autora, o universo simbólico do *Portunhol* está atrelado ao seu valor cultural e indenitário enquanto língua. Além disso, a pesquisadora argumenta que essa língua que surge a partir da fusão de códigos de prestígio, o português e o espanhol, constitui a língua de herança de muitas famílias na região do norte do Uruguai.

Para Abrantes (2012), o *Portunhol Selvagem* corporifica uma língua literária, criada pelo poeta brasileiro-paraguaio Douglas Diegues. Como sinaliza a autora, o *Portunhol Selvagem* é uma língua que burla os estatutos oficiais das línguas nacionais, o português e o espanhol, e se constitui como um “projeto artístico-literário”.

Sob as lentes de Mota (2014), o *Portunhol* na mídia nos remete a uma espécie de língua enunciada na fala de personagens de quadrinhos, programas humorísticos e em blogs de internet, entre outros, que confere a essa “mistura” de português e espanhol determinado “tom engraçado” (MOTA, 2014).

Por fim, Zolin-Vesz (2014) e Fernandes e Salgado (2019) deslocam a noção tradicional de erro e insuficiência atribuída ao fenômeno *portunhol* durante a aprendizagem formal para uma perspectiva



processual, argumentando que esse fenômeno constitui uma prática dinâmica e criativa em que valores são incorporados e sentidos locais.

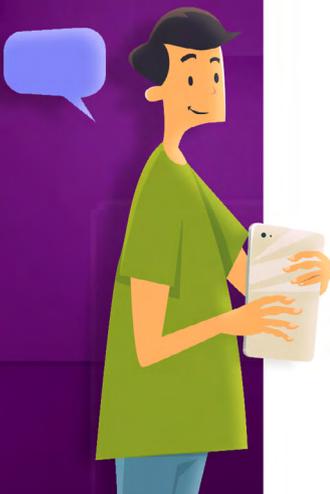
CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS TRANSLÍNGÜES PARA A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Na terceira seção, apresentei, ainda que brevemente, a origem e os pressupostos dos estudos translíngües. Assim, nesse momento, buscarei discutir suas potenciais contribuições para a aprendizagem de espanhol no Brasil.

Como apontei anteriormente, os estudos translíngües buscam deslocar a noção de língua enquanto código para uma perspectiva da prática, dando visibilidade aos movimentos de agência que corporificam nossas práticas de linguagem. Como professor de espanhol, sempre me senti impelido a discutir um fenômeno que tem sido tratado de forma arbitrária e, por isso, concebido sob uma ótica negativa no contexto brasileiro, o fenômeno *portunhol*.

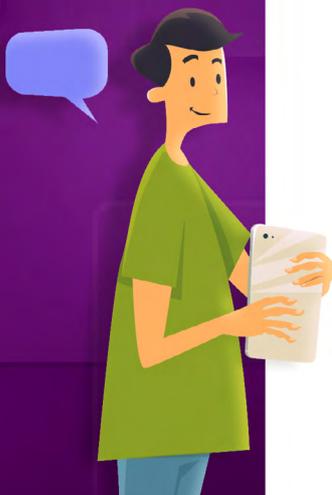
O imaginário discursivo brasileiro acerca desse fenômeno privilegia, indubitavelmente, a noção de “erro”. A nossa tradição dos estudos hispânicos parece convergir para um só ponto: o fracasso. Em teses, dissertações e até mesmo documentos oficiais que orientam a educação linguística brasileira, esse fenômeno ainda aparece como sinônimo de insuficiência, mescla, amalgamação, não progressão, limitação, algo exótico, perigoso. É justamente nesse pensamento colonialista que o fenômeno *portunhol* se coloca como um desafio para os hispanistas brasileiros, pois nos exige a abdicação de velhas crenças e de dogmas mumificados que nos acompanham há décadas.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Sob a égide dos estudos translíngues, o fenômeno *portunhol* passa a ser concebido sob a ótica da potencialidade. Nesse paradigma emergente (e urgente nos estudos hispânicos brasileiros!), as dimensões performativas e simbólicas constituem um conjunto complexo de incorporações e assimilações situadas que corporificam aquilo que Busch (2015) denomina *Spracherleben*. Nessa ideia, a materialidade linguística, o que nos fica mais evidente, está cingida por trajetórias biográficas complexas, em que os recursos linguísticos são mobilizados e dinamicamente combinados e remodelados, enfeixando sentidos e colocando em xeque a ideia de estabilidade e imobilidade da linguagem.

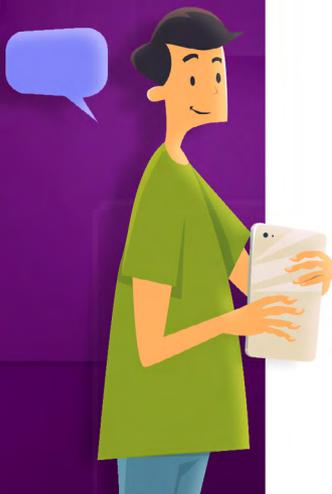
Nesse novo paradigma, o fenômeno denominado *portunhol* deixa de ser compreendido como um Frankenstein e passa a ser entendido como *translanguaging*, uma prática local, multimodal, autoral, dinâmica, processual, agentiva que engendra sentidos sempre situados num espaço-tempo, a sala de aula de espanhol. Assim, durante o processo de aprendizagem, a mobilização de valores e experiências transbordam recursos em movimento que operam numa lógica de trans-sistemas, forjando, na inversão da razão monolíngue, significados que não preexistem aos movimentos de agência do falante.

Dessa forma, pensar de que os estudos translíngues podem contribuir para redescrições no âmbito a aprendizagem de espanhol no Brasil significa assumir que os sentidos não emergem apenas de estruturas linguísticas, mas de um conjunto complexo de recursos e práticas. Em oposição, portanto, à racionalidade binária certo-errado, própria de um pensamento ortodoxo, silenciador, é preciso pesar esse fenômeno como parte de um processo produtivo.

Contrariamente ao que temos visto nos estudos hispânicos brasileiros, a defesa deste trabalho caminha na direção de que ao fissurar significados essencializados, cristalizados, num fazer performativo contínuo, o fenômeno *portunhol*, aqui entendimento como *translanguaging*, ressalta o caráter dinâmico, imprevisível e criativo do mundo social.



SUMÁRIO



Conceber esse fenômeno a partir de uma concepção referencialista de língua envolve um apagamento dos agenciamentos, dos movimentos de engajamento e das histórias biográficas que emergem em nossa sala de aula. Por isso, como pontuei em Fernandes e Salgado (2020), defendo a desnaturalização das noções de erro, insuficiência, incompetência, inabilidade e não progressão, dando visibilidade a noções como processo, engajamento, agentividade, negociação, performatividade, complexidade e imprevisibilidade.

REFERÊNCIAS

BUSCH, B. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. *Urban Language & Literacies*, Paper 148, University of Vienna, p. 2-16, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Viagem textual pelo sul global : ideologias linguísticas queer e metapragmáticas translocais. *Linguagem em (dis)curso* (online), v. 18, p. 769-784, 2018.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a Global Perspective*. Malden/ Oxford, Basil/Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. New York: Routledge, 2010.

VERTOVEC, S. *Super-diversity*. London & New York: Routledge, 2006.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, v. 39, p. 9-30, 2018.



7

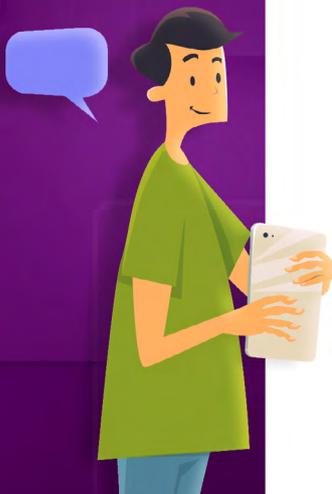
Leandro da Silva Gomes Cristóvão

A ESCRITA ACADÊMICA E O FALAR DE SI:

um debate sobre
neutralidade na área
dos estudos aplicados
da linguagem



SUMÁRIO



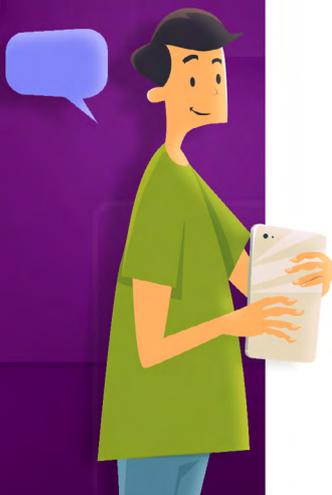
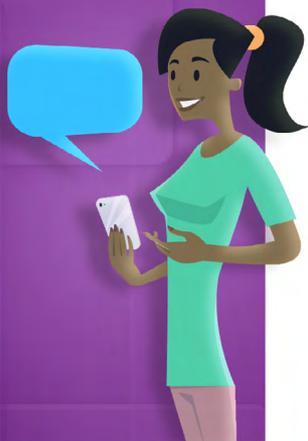
Em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus, em situação de quarentena, recebi um convite do Prof. Antonio Ferreira. Como proposta de manutenção de suas atividades de pesquisa, do contato com seus alunos e também do seu conhecido e louvável costume de acolher e reunir pessoas interessadas nos estudos aplicados de linguagem, o Prof. Antonio Ferreira (doravante, Antonio) convidou-me a participar de sua série de *lives*, conduzida na rede social Instagram entre os meses de abril e julho de 2020²⁴. Após algumas conversas sobre possíveis recortes temáticos a abordar no encontro online, decidi propor-lhe uma troca sobre as problemáticas da lida com a neutralidade envolvidas no processo criativo e argumentativo da produção acadêmica. O presente texto é uma tentativa de reconstruir o debate que estabeleci com Antonio, com os participantes que estiveram presentes online, com algumas pessoas com quem conversei após a realização do encontro e comigo mesmo no constante movimento autorreflexivo a que me proponho ao escrever.

Na busca do alcance de meu objetivo neste ensaio, sintetizo e reelaboro algumas reflexões construídas durante a conversa com Antonio e demais participantes para dedicar-me ao ponto que me pareceu o de maior interesse durante e após o evento: as potencialidades e redefinições propostas por trabalhos acadêmicos que se apresentam a partir de uma perspectiva não comprometida com a ideia de neutralidade. Para isso, abordo alguns elementos característicos da produção de pesquisas que se endereçam pela chamada autoetnografia, uma proposição epistemo-metodológica bastante contemporânea que vem se avolumando nos últimos tempos. Desse modo, continuo a reflexão iniciada há alguns anos que culminou em minha pesquisa de doutoramento (CRISTÓVÃO, 2016). Tematicamente, nesse trabalho, interessei-me por narrativas de homens homos-

²⁴ Participei da live realizada no dia 15 de maio de 2020. O registro do encontro está disponível no seguinte link: <<https://www.youtube.com/watch?v=RW1ZxCWqRLc>>. (Último acesso em: 10 set. 2020)



SUMÁRIO



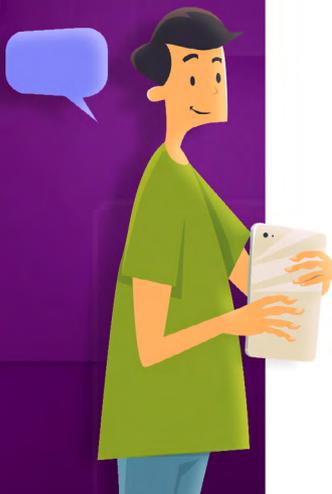
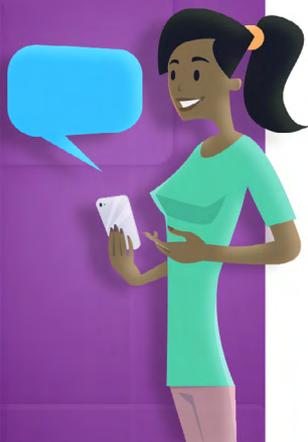
sexuais sobre seus processos de saída do armário²⁵. Ao interessar-me por suas histórias e colocar-me em exercício analítico minucioso dos processos de construção narrativa de episódios de suas vidas, pus-me também na tarefa do narrar. Distanciando-me de visões de pesquisa que lidam com o parâmetro da neutralidade e da imparcialidade, narrei-me em companhia dos participantes de minha pesquisa e também joguei luz analítica a esse processo. Fui autor e também objeto de meu escrutínio analítico. Etnografei meus processos de saída do armário e também a minha própria tarefa acadêmica naquele momento, incluídas aí a geração e a análise dos dados de pesquisa e a própria escrita do texto. Apesar de na tese não usar a palavra autoetnografia, convenci-me posteriormente que havia criado ali uma reflexão e uma prática autoetnográficas que, até hoje, comparecem nos estudos que elaboro para atuar como pesquisador e docente interessado na pesquisa contemporânea no âmbito das ciências humanas e sociais. Este ensaio é mais uma oportunidade de organizar e compartilhar essa reflexão e prática.

Ao longo do texto, estou interessado em problematizar principalmente a produção acadêmica na sua relação com a noção de neutralidade. É evidente para mim o processo metonímico entre a identificação epistemo-teórico-metodológica de uma pesquisa e a composição da sua escrita. Isto é, entendo que determinadas identificações epistemo-teórico-metodológicas se abrem (ou se fecham) a algumas possibilidades de organização (formal, estética, poética, criativa, argumentativa) de escrita. Sendo assim, em alguns momentos do texto refiro-me a uma dimensão pensando também na outra, fazendo jus ao entendimento metonímico referido.

²⁵ Saída do armário é um termo costumeiramente utilizado para referência aos eventos sociodiscursivos nos quais pessoas homossexuais “revelam” sua identidade de sexualidade. Não desenvolvo aqui uma maior problematização sobre esse entendimento por uma questão de foco. Em Cristóvão (2016) alongo-me nesse debate.



SUMÁRIO



Antes de iniciar, faço uma observação de ordem teórica: valho-me das considerações de Maingueneau (2005) ao usar o conceito de discurso (e termos derivados). Destaco, nesse sentido, o entendimento de que o discurso é uma prática dialógica (e não uma representação individual) pensada sempre em sua relação íntima com o contexto sócio-histórico que constrói e no qual ocorre e em interseção inevitável com outras práticas discursivas.

Dito isso, passo ao exercício do ensaio.

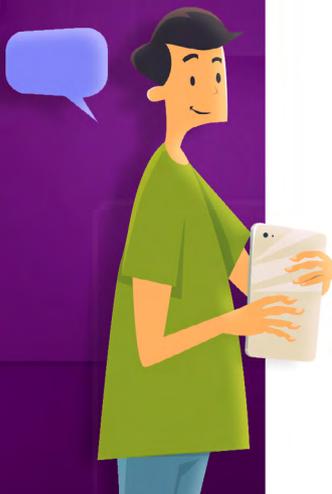
NEUTRALIDADE E DISCURSO ACADÊMICO

Este texto debruça-se sobre as formas como autores acadêmicos, especialmente no âmbito dos estudos aplicados da linguagem²⁶, lidam com o parâmetro da neutralidade em suas tarefas intelectuais. Oriento-me a partir de questionamentos aparentemente simples envolvidos na produção acadêmica, como por exemplo: *devo salientar em meu trabalho minhas crenças pessoais?*; *devo sempre escrever um texto acadêmico de maneira impessoal, evitando, por exemplo, o uso da primeira pessoa do singular?*; *é possível incluir em meu trabalho narrativas pessoais que tenham vínculo com seu recorte temático?*. Compreendo que a suposta simplicidade de tais questionamentos guarda um debate não tão simples, ainda em andamento, sobre como lidamos com a noção de neutralidade em nossas produções acadêmicas. Desse modo, interesse-me pelo trabalho de apagamento e/ou de realce da subjetividade – o conjunto de informações que compõe aquilo que costumeiramente chamamos de “eu” – numa tentativa de entendimen-

²⁶ Minhas considerações aqui são aplicáveis, de maneira geral, a toda a produção acadêmica das ciências humanas e sociais. Delimito o campo dos estudos aplicados de linguagem por uma questão de coerência a grande parte de minhas referências e vivências e também ao convite que me foi feito por Antonio.



SUMÁRIO



to da neutralidade enquanto parâmetro com o qual lidamos – seja por anuência ou rejeição – em nossas produções intelectuais.

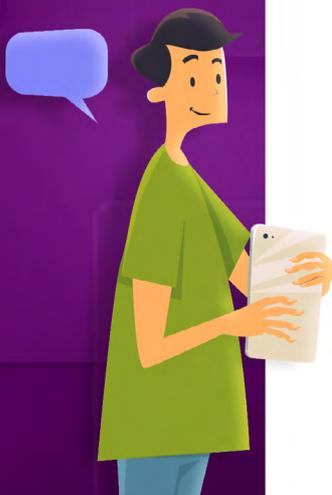
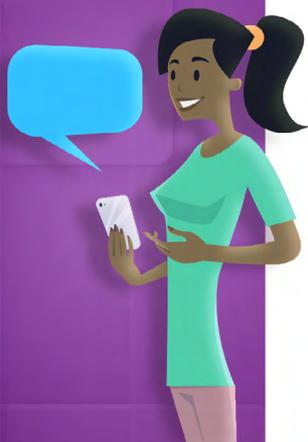
Início então por uma aproximação à noção de neutralidade. Recentemente, quando o debate público contemporâneo é ocupado por propostas de uma educação e de uma cultura sem ideologia²⁷ (uma espécie de fantasma contemporâneo que tanto assusta quanto se vê assustado através de discursos que sugerem um mundo tomado por doutrinadores), observamos a defesa de um posicionamento crítico que informa o lugar neutro e não-ideológico como uma impossibilidade de presença no mundo. A inexistência da neutralidade como um parâmetro de ação parte do princípio de que a relação que estabelecemos com nossos valores, com nossa visão de mundo, com nossas aprendizagens, com nossa história coletiva e pessoal nunca se dissocia daquilo que apresentamos ao mundo como “nós”. Moita Lopes, ao pensar a nossa ação discursiva no mundo, nos diz que

quando usamos a linguagem não o fazemos com um interlocutor ou usuário simplesmente, mas, com, por exemplo, um homem mulato [sic], bissexual, jovem, de classe trabalhadora, brasileiro, enfermeiro etc., ou seja, a partir de suas marcas sócio-históricas ainda que certos traços identitários sejam suspensos em algumas práticas discursivas (2003, p. 20)

²⁷ Refiro-me, por exemplo, ao movimento Escola Sem Partido, criado pelo advogado Miguel Nagib em 2004, que se propõe a “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários”. O movimento foi tema de debate em discussões políticas, programas midiáticos e telejornalísticos e em redes sociais online. A expressão “ideologia de gênero” para referência à presença do debate de gênero na educação e na cultura e discursos de rejeição ao trabalho do educador Paulo Freire, sintetizado por representantes do movimento como “um pensamento revolucionário dirigido à formação de professores doutrinadores e alunos militantes”, são conteúdos comuns nas colocações do Movimento. (Os textos trazidos entre aspas a esta nota encontram-se no site do movimento Escola Sem Partido. O primeiro fragmento está disponível na aba *Objetivos* da página online; o segundo faz parte de um texto publicado no blog do site por Jonas da Silva Azevedo no dia 5 de julho de 2009. Os links de acesso às páginas são respectivamente: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/> e <http://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>> - Acesso em: 15.out.2020).



SUMÁRIO



Também Maingueneau nos diz que “o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu co-enunciador²⁸” (2005, p. 55, grifos do autor). Em outras palavras, não somos capazes de nos afastar de nós mesmos, de nossa socio-história²⁹, para nos ocuparmos de um ninguém, de uma não-pessoa. O não-eu não é, a partir dessa perspectiva, uma possibilidade para o eu. As palavras que dizemos, as roupas que usamos, nosso corte de cabelo, os objetos que fazem parte de nosso cotidiano, os textos que lemos e escrevemos, tudo está misturado conosco, tudo informa um sentido, tudo opta por um campo de significados e não por outro. Conscientes ou não disso, a nossa presença é sempre uma escolha e um posicionamento.

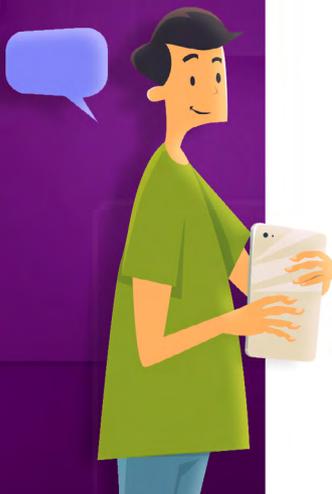
Apostar nesse entendimento não significa afirmar que os sujeitos são livres e autônomos na escolha dos sentidos que constroem. A esse respeito, Fiorin destaca que o sujeito social “não pode, pois, ser considerado uma individualidade livre de coerções sociais” (1997, p. 43). Ou seja, não se ignora a força das estruturas socioculturais que desafiam a todo momento nosso possível desejo de controle de suas ações deterministas. Ainda assim, mesmo que reconheçamos que o significado produzido por nossos discursos não é de todo nosso, podemos reconhecer que ele informa uma história e uma escolha de visão sobre a sociedade. Fiorin, a partir da relação entre sentidos e discursos, diz que “[o sujeito,] por ser produto de relações sociais, assimila uma ou várias formações discursivas, que existem em sua formação social, e as reproduz em seu discurso. É nesse sentido que se diz que ele é suporte de discursos” (1997, p. 43).

²⁸ Co-enunciador é o termo utilizado pelo autor para referir-se ao que, em outras perspectivas teóricas, denomina-se destinatário. A proposta de Maingueneau é sinalizar a atividade de todos os integrantes de uma prática discursiva.

²⁹ A visão de identidade/subjetividade apresentada neste trabalho dissocia-se de perspectivas essencialistas que atribuem ao “eu” o reflexo de uma essência ou substância interior.



SUMÁRIO



Se pois a neutralidade não é uma possibilidade, por que é pertinente refletir sobre como ela se configura como um parâmetro em jogo na produção acadêmica? Uma breve referência aos primeiros movimentos de inauguração das chamadas ciências sociais, a alguns postulados do Positivismo, nos auxilia a compreender a questão. Laville e Dionne, ao abordarem a objetividade³⁰ presente nas formulações positivistas de ciência, dizem que “o sujeito conhecedor (o pesquisador) não deve influenciar esse objeto de modo algum; deve intervir o menos possível e dotar-se de procedimentos que eliminem ou reduzam ao mínimo, os efeitos não controlados dessas intervenções” (1999, p. 27). Bortoni-Ricardo, também no exercício descritivo dos postulados do Positivismo, afirma que “a percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres de contexto, isto é, independentes das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade” (2009, p. 15). Presentes também em outras esferas de construção de conhecimento que não a científica, a neutralidade e a objetividade são, em síntese, parâmetros de ação social que advogam por uma posição livre de preferências, escolhas e posicionamentos pessoais/ subjetivos.

O Positivismo, enquanto postura epistemológica, passou por inúmeras revisões, sobretudo em relação à visão de pesquisador. Ainda que tal postura tenha sido questionada, não há um consenso no âmbito acadêmico-científico de que a neutralidade seja um parâmetro a ser abandonado. Apesar de considerar que a subjetividade do pesquisador está envolvida no processo da construção do conhecimento, é ainda válida, em alguns contextos mais do que em outros, a ideia de que a dimensão subjetiva deve ser controlada. Segundo Laville e Dionne, para perspectivas pós-positivistas, “o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espe-

³⁰ Ainda que pudesse observar diferenças léxicas, etimológicas e conceituais entre neutralidade e objetividade, tomo tais termos como equivalentes.



SUMÁRIO



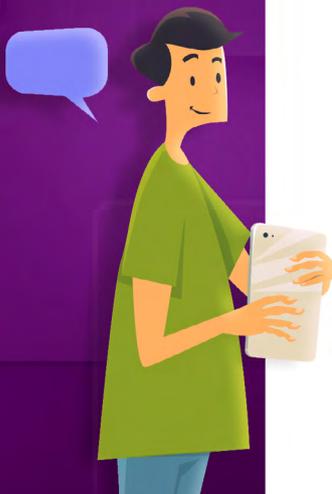
ra, todavia, ser **racional, controlada** e desvendada” (1999, p. 39, grifo meu). É dessa forma que ainda fazem sentido os aparentemente simples questionamentos que trouxe ao início desta seção. No âmbito da Linguística Aplicada, considerações sobre a persistência da neutralidade como um parâmetro ainda presente nos imaginários sobre pesquisa e linguagem não são raras. Fabrício, em texto que propõe desconstruções de nossas aprendizagens enquanto pesquisadores em Linguística Aplicada, nos convida a

ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo (2008, p. 60)

Mais recentemente, problematizando a noção de crítica que circula no âmbito dos estudos aplicados da linguagem, Moita Lopes e Fabrício (2019) sinalizam: “Muito do conhecimento que ainda se produz (...) opera com ideais de verdade e transparência do conhecimento, como se escolhas teóricas, analíticas e metodológicas não tivessem um endereço ideológico” (p. 714). E, mais adiante, quando reapresentam os pressupostos ainda em revisão na Linguística Aplicada, afirmam que “é imperativo problematizar os habituais parâmetros de linearidade, objetividade, clareza e pureza que vêm orientando percepções mais tradicionais da linguagem e de seu funcionamento” (p. 717). Como pesquisadores que acompanham de perto a produção acadêmica em nosso âmbito, Moita Lopes e Fabrício sinalizam que o desejo por um discurso acadêmico que se relacione com a neutralidade ainda se apresenta. Uno a suas leituras a minha própria experiência como docente de cursos de graduação e de extensão que debatem mais profundamente a produção textual acadêmica. Não são incomuns visões discentes bastante desejosas de imparcialidade, objetividade e neutralidade. Cito, por exemplo, o expressivo estranhamento em relação a pesquisas que explicitam dados biográficos de pesquisa-



SUMÁRIO



dores, que experimentam formatos menos alinhados aos parâmetros positivistas e que fazem escolhas discursivas organizadas a partir do uso da primeira pessoa do singular. São comuns comentários sobre desconfortos com textos tão evidentemente parciais e posicionados e sobre incômodos com a presença de dados pessoais, às vezes de foro bastante íntimo, da vida dos pesquisadores³¹.

A neutralidade ainda está presente em nossas pesquisas. Trabalhos que produzem um discurso acadêmico assumidamente posicionado, parcial e subjetivo não raramente se dedicam a rejeitar a neutralidade como parâmetro. Ou seja, se falamos sobre ela – mesmo que seja para rejeitá-la – é porque a percebemos ainda como um parâmetro *default*. É nesse momento que a pesquisa e a escrita de natureza autoetnográfica sugerem um avanço no debate.

A ESCRITA/PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Os propósitos de uma escrita autoetnográfica coadunam-se com aqueles previstos para a pesquisa de mesmo nome. Magalhães apresenta-nos a autoetnografia nos seguintes termos:

a pesquisa qualitativa autoetnográfica sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais. A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelan-

³¹ Tais observações são recorrentes em uma atividade de leitura coletiva que realizo com frequência com os alunos de meus cursos. Após uma seleção de introduções de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, analiso conjuntamente com os alunos suas diferenças discursivas. Intencionalmente, seleciono trabalhos cujas escolhas discursivas são bem distintas, desde textos mais vinculados aos padrões considerados imparciais e neutros até aqueles que, de forma bem evidente, afastam-se de tais padrões. O objetivo da atividade está principalmente na discussão sobre a pluralidade de perspectivas epistemo-teórico-metodológicas presente na produção acadêmica brasileira contemporânea.



SUMÁRIO



do detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado. Podemos concluir, então, que a autoetnografia promove a reflexividade no processo de pesquisa (MAGALHÃES, 2018, p. 18).

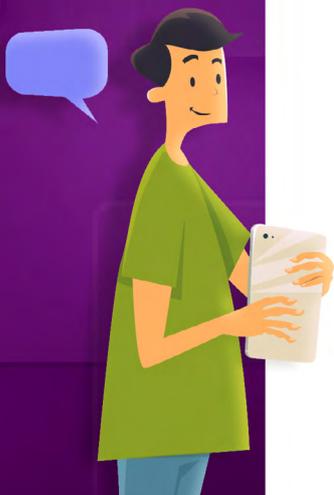
Desse modo, uma pesquisa cuja autoria exerce o processo de auto-observação de maneira explícita leva ao texto, inevitavelmente, a vida do pesquisador. Dados biográficos e eventos de sua vida pública e privada são levados ao texto porque entendem-se como necessários, como elementos integrantes de seu sentido. Nos termos de Mary M. Gergen e Kenneth J. Gergen (2006), justapõem-se tema e “eu”, de tal maneira que será esperado que haja um eu-autor-pessoa-pesquisador no texto.

Nesse processo, entre outros pontos que se podem observar, está a abertura que se dá à explicitação de possíveis contradições, incoerências, discontinuidades e vulnerabilidades que constituem o sujeito-autor da pesquisa. Como espaço de observação de si mesmo, a escrita autoetnográfica é também metonimicamente um espaço de observação da voz acadêmica. Nesse tipo de trabalho, já bastante dissociado de uma visão positivista de produção acadêmica do conhecimento, dá-se à luz um pesquisador que se propõe a acompanhar analiticamente suas dúvidas e a identificar metodicamente suas possíveis contradições epistemo-teórico-metodológicas e também existenciais. Uma escrita/pesquisa autoetnográfica está aberta às contradições constitutivas de nossas existências sociais. Paradoxos e dúvidas são pensados não como algo de que devemos fugir, mas como elementos de que somos constituídos. Há complexidade e contradição no autoetnógrafo, assim como há complexidade e contradições no saber científico.

A escrita/pesquisa autoetnográfica descompromete-se com a higienização do relatório acadêmico prometido pelo desejo de neu-



SUMÁRIO



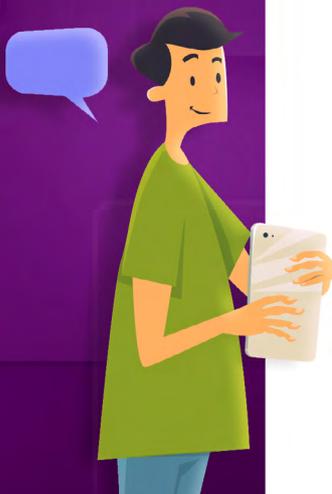
tralidade. Nos termos de Abrahão *et al* (2013), um pesquisador como o autoetnógrafo permite-se não somente sujar-se de mundo, como também apresentar ao mundo a sua própria sujeira. Trago a metáfora dos autores a este texto para salientar não a possível interpretação pejorativa dada ao mundo, mas a potência constitutiva do mundo como ele se apresenta: sujo de gente, incluídos aí os acadêmicos, os pesquisadores. Nessa linha de raciocínio, já não há mais limpeza e sujeira, apenas mundo, trazido de maneira consciente, parcial, implicada e ética, ao discurso acadêmico³².

A título de exemplo, destaco a tese de Talita de Oliveira, uma pesquisa sobre as relações estabelecidas entre educação escolar e ascensão social por alunos de uma escola da rede pública federal de ensino localizada no estado do Rio de Janeiro. Em seu estudo, a pesquisadora constrói uma etnografia em seu local de trabalho, uma instituição localizada em um município da Baixada Fluminense. O dado geográfico é relevante aqui, como também é para a tese da pesquisadora. Como os participantes, Talita morou por muito tempo nessa região do Rio de Janeiro, viveu em contexto familiar que valorizava grandemente a educação como forma de ascensão social e é filha e neta de imigrantes nordestinos e nortistas que vieram para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e melhores condições de vida. Participantes e pesquisadora compartilham histórias de vida com episódios, cenários e personagens muito semelhantes. Tais informações constam no texto de Talita. Junto a referências a autores centrais de seu aporte teórico-analítico, de considerações metodológicas e do desenho de sua tese, estão referências à sua história de vida, menções a falas de membros de sua família e apreciações sobre como a pesquisa foi também uma forma de observação de si mesma. Vejamos o trecho final da introdução do trabalho, com o qual encerro esta seção:

³² Abrahão *et al* afirmam que “o pesquisador *in-mundo* emaranha-se, mistura-se, afeta-se com o processo da pesquisa, diluindo o próprio objeto, uma vez que se deixa contaminar com esse processo, e se sujando de mundo, é atravessado e inundado pelos encontros” (p. 134-135)



SUMÁRIO



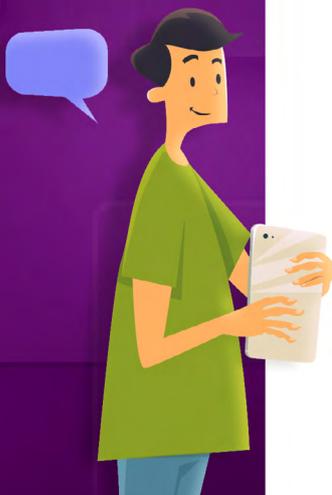
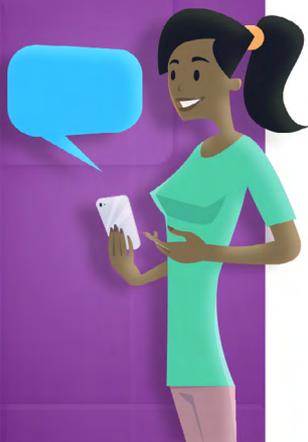
Creio que ainda haja espaço para uma última palavra nesse capítulo introdutório. Iniciei o presente estudo estabelecendo um diálogo com as crenças moralmente valorizadas no âmbito da minha família, tomando como principal referência a figura de minha avó. Como já dito, suas narrativas e ensinamentos fundaram, de forma emblemática, muito do que sou (ou de como me apresento, em termos de performance). Sou filha de migrantes nordestinos e nortistas que, buscando melhores condições de vida no utópico Rio de Janeiro, estabelecem residência na Baixada Fluminense. Nasci (e, há até bem pouco tempo, ainda residia) em São João de Meriti, município limítrofe ao Rio de Janeiro, tão perto em termos geográficos, porém imensamente distante em termos simbólicos. Desde a mais tenra idade, ouvia de meus pais, avós e tios que era importante estudar, pois só assim conseguiria “ser alguém na vida”. Via o sacrifício dos meus pais que economizavam nas compras do mês, mas jamais deixaram faltar livros e material didático, nem atrasar o pagamento das mensalidades escolares. Hoje, sou professora da rede federal de ensino (considerado por muitos uma espécie de “auge” na carreira do magistério) e encontro-me em vias de concluir meu curso de doutorado (talvez um “auge” na vida acadêmica). Minha história de vida é, assim, uma trajetória de ascensão social via educação. Talvez minha avó, nordestina e analfabeta não imaginasse, nem em seus mais belos sonhos, que o estudo (esse bem tão precioso do qual ela me falava) pudesse me levar tão longe, sem com isso apartar-me de minha origem social. Assim, essa pesquisa que, aqui, se apresenta é, também, um pouco da minha história de vida. Pode entrar, que a casa é sua. (OLIVEIRA, 2012, p. 28).

PARA CONSIDERAR FINAL E PROVISORIAMENTE

Escritas/Pesquisas autoetnográficas – autobiográficas, de si, etnobiográficas, *in-mundo*, para citar outras denominações existentes que, embora possam guardar especificidades, unem-se no propósito do questionamento da neutralidade científica – estão, em geral,



SUMÁRIO



bastante distantes dos modelos de escrita acadêmica preconizados por contextos, áreas, disciplinas e programas mais convencionais. É uma possibilidade entender que os trabalhos autoetnográficos exageram na parcialidade, explicitam demasiadamente a subjetividade do pesquisador, rompem sem medida o parâmetro da objetividade e descaracterizam o fazer científico. Para essas perspectivas, a escrita/pesquisa autoetnográfica talvez seja um erro.

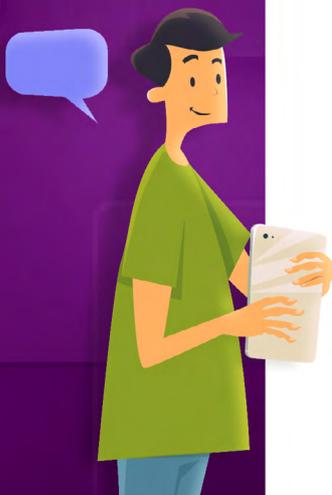
Não vou neste texto defender o acerto de um trabalho autoetnográfico. Também não encaminho uma avaliação negativa sobre sua recusa. Quero propor um encaminhamento diferente daquele que estabelece erros e acertos. Sugiro pensar no trabalho argumentativo da autoetnografia e, com ele, refletir sobre a tarefa argumentativa que todos nós, autoetnógrafos ou não, desempenhamos na academia.

Desenvolver uma pesquisa é uma tarefa argumentativa. Ao escolher uma temática, ao optar por um aporte teórico, ao selecionar caminhos metodológicos o trabalho argumentativo já está iniciado. Há escolhas nesse processo. Apesar de nem todas essas escolhas serem nós individualmente quem as fazemos, o fato de seguir por um caminho e não por outro faz de nossas empreitadas científicas tarefas intrinsecamente argumentativas. O texto pode desejar e criar flertes com a neutralidade, mas a argumentação está ali. Há argumentação e há posicionamento. Há posicionamento inclusive na escolha pela neutralidade, ou melhor, pelo seu desejo. Escritas/Pesquisas como as desenvolvidas por trabalhos autoetnográficos nos ajudam a pensar na argumentação presente não apenas nelas, mas na produção acadêmico-científica produzida sob toda forma e perspectiva. Versiani, em diálogo com Siegfried Schmidt, auxilia-me nessa reflexão:

Se a busca de uma verdade absoluta já não é uma possibilidade plausível, como justificar a ciência? Se toda e qualquer objetividade cai por terra e o conhecimento não pode ser desvinculado do sujeito cognitivo, quais critérios deveriam orientar uma investigação científica? Estas perguntas e tantas outras



SUMÁRIO



são levantadas em diferentes momentos pelo próprio Schmidt. No entanto, todas as suas respostas estão atreladas a uma primeira condição, colocada insistentemente: a de que é preciso antes de tudo reconhecer a “constitutividade como princípio geral de todos os sistemas observadores (Schmidt, 1994: 131). Em outras palavras, o reconhecimento do sujeito como lugar empírico da produção de sentidos. Sem este reconhecimento, continuaremos a desenvolver pesquisas em torno da busca de verdades absolutas, que facilmente podem se tornar absolutistas. Como afirma Schmidt, “o destronamento da objetividade entrona a responsabilidade e a aplicabilidade”, de modo que “qualquer pesquisa deve ser justificada por sua relevância para a vida humana (Schmidt, 1989b: 323) (2005, p. 29).

Ao abrir mão da neutralidade, a produção acadêmica dá espaço a outros compromissos. Versiani e Schmidt indicam-nos um caminho em direção à responsabilidade e à aplicabilidade das produções científicas. A legitimidade da ciência, nessa perspectiva, passa a estar então não em sua isenção, mas no seu envolvimento com os meios sociais; não em seu caráter de voz absoluta e verdadeira, mas no seu compromisso com a elaboração de uma argumentação socialmente atenta e responsável; não em sua apresentação impessoal, mas em sua colocação assumidamente autoral. Envolvimento, argumentação, autoria: ingredientes do que pode ser uma ciência mais comprometida com a vida.

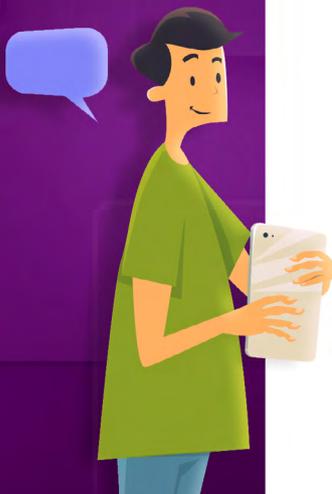
Agradeço ao Antonio pelo convite e pela possibilidade de criar neste texto outra experiência autoetnográfica, agora na relação com a produção de conhecimento que elaboramos na *live*.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A. L. *et al.* O pesquisador in-mundo e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. *Lugar Comum*, n. 39, p. 133-144, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



SUMÁRIO



CRISTÓVÃO, L. S. G. *Negociações com o armário: homossexualidades e estigma em narrativas de história de vida*. 2016. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.45-54.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

MAGALHÃES, C. E. A. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. *Veredas*, vol. 22, n. 1, p. 16-33, 2018.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, 17 (4), p. 711-723, 2019.

OLIVEIRA, T. *Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.



8

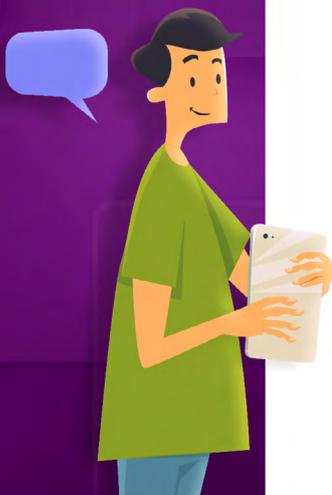
Doris Cristina Vicente da Silva Matos

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.113-128



SUMÁRIO



PRA COMEÇAR A CONVERSA³³

Recebi o convite de Antonio para participar do grupo de pesquisadores do Projeto “Conversas sobre ensino de línguas” com muito carinho e logo aceitei, pois não poderia deixar de estar nesse projeto pensado com tanto cuidado e que propõe trazer outras vozes e discursos para pensar a prática de ensino de línguas. É bem verdade que ocorreu em um momento delicado que passamos mundialmente e, em especial, em nosso país, em que a pandemia da COVID-19 nos forçou ao isolamento social. Entretanto, prefiro chamar de isolamento físico, pois minhas e nossas sociabilidades continuaram ocorrendo, de uma maneira diferente, principalmente pelas redes sociais e outros meios digitais e remotos.

Permeando as sociabilidades, essa *live*³⁴, ocorrida em 20 de maio de 2020, foi a segunda que tive a oportunidade de participar, logo, ainda estava aprendendo esse novo formato, pelo menos para mim, de me comunicar e trocar experiências com as pessoas. Confesso que sinto falta dos eventos presenciais, do calor humano, das mesas redondas e quadradas, das sociabilidades que só o olho no olho provoca, mas foi preciso reorganizar também o ambiente acadêmico para as redes sociais, mantendo as trocas intelectuais e afetivas de outras maneiras. O Projeto de Antonio veio como uma das oportunidades para nos encontrarmos, de uma a duas vezes por semana, para conversar sobre diversas temáticas que interessam sobre o ensino de línguas. Assim, fiz esse exercício de síntese da minha fala para este livro que vocês estão lendo nesse momento.

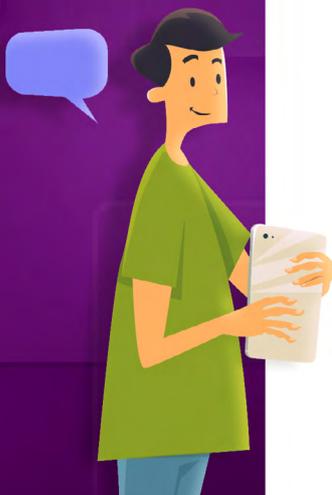
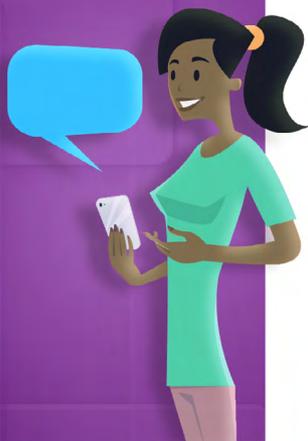
Antonio me deixou livre para escolher a temática e, após conversas iniciais, fiquei com o tema que é título desse texto: Perspectivas

³³ Uma versão ampliada deste ensaio (MATOS, 2020) foi publicada em Mendonça e Silva (2020).

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Oq2n4Q4jBeM>>. Acesso em: 15 out. 2020.



SUMÁRIO



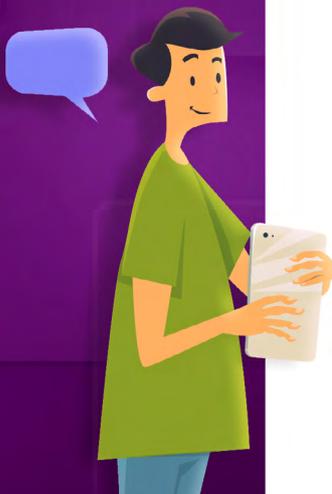
decoloniais nas práticas curriculares. Explico o motivo de minha escolha, sou pesquisadora da área da Linguística Aplicada – indisciplinar, transgressiva, suleada – e tenho me dedicado aos estudos interculturais há alguns anos, o que me levou ao encontro dos estudos decoloniais. Entendo tanto a interculturalidade quanto a decolonialidade como práxis, nas quais a teoria e prática são indissociáveis e as práticas que eu pesquiso estão, primordialmente, relacionadas ao ambiente escolar, como: a formação de professores, o currículo, os materiais didáticos, etc.

Primeiro, conto um pouco de onde surge meu interesse por essa temática. Em 2014 defendi minha tese que tratava da formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. No retorno à Universidade Federal de Sergipe (UFS), partindo da necessidade de abordar na formação inicial de professores de espanhol as questões das identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidades, propus o Projeto de pesquisa ‘Interculturalidade e (re)construção de identidades socioculturais em materiais didáticos de espanhol para brasileiros’, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O projeto teve início em 2015-2016 com um Plano de trabalho, seguiu em 2016-2017 com três Planos e em seu terceiro ano, 2017-2018, manteve três Planos de trabalho.

Em seu primeiro ano, 2015-2016, o Projeto foi realizado com um Plano de trabalho, desenvolvido por uma aluna bolsista da Coordenação de Pesquisa (COPES)/ UFS do Curso de Letras/ Espanhol, que intitulava-se ‘Identidades de gênero nos materiais didáticos’. No segundo ano, em 2016-2017 o Projeto contou com três alunas, uma bolsista da Coordenação de Pesquisa (COPES)/ UFS e duas voluntárias, com os Planos de trabalho: ‘Identidades sociais de gênero e sexualidades nos materiais didáticos de espanhol’; ‘Identidades sociais de raça nos materiais didáticos de espanhol’ e ‘Identidades sociais étnicas nos materiais didáticos de espanhol’. Em seu terceiro ano, 2017-2018, o Projeto contou com os mesmos Planos de trabalho desenvolvidos an-



SUMÁRIO



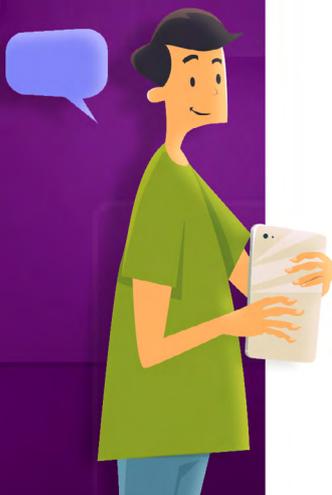
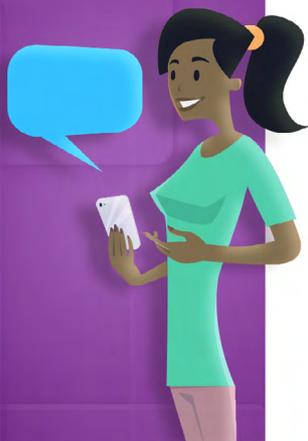
teriormente e três alunos participantes, um deles bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Tomando a experiência do primeiro ano do projeto, 2015-2016, foi possível perceber na prática que falar de identidade de gênero também implica relacioná-la à outras questões identitárias, como são, por exemplo, as identidades étnico-raciais e de classe. Embora a proposta inicial fosse gênero, a bolsista entrelaçou-a à outras questões também fundamentais para a prática pedagógica e para o entendimento dos sistemas de opressão, dominação e discriminação, trazendo à tona a questão da interseccionalidade (COLLINS, 2019; CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2016; hooks, 2013; AKOTIRENE, 2019; GONZÁLEZ, 1988), muito presente em estudos e teorias sociológicas. A partir das reflexões que esse projeto me trouxe, foi urgente que em minhas pesquisas as intersecções entre raça, gênero, classe/fator sócio-econômico, entre outras, estivessem presentes, repensando como atuam os mecanismos de silenciamento, cruzando os sistemas de opressão, dominação e discriminação, a partir de diversos fenômenos acarretados pelas estruturas de poder nas quais estamos submetidos.

Toda a unidade didática na temática de gênero foi atravessada pelas questões raciais, o que me motivou a buscar leituras no caminho das interseccionalidades. Após os três anos de desenvolvimento do projeto, e ao adentrar nos estudos decoloniais, em 2019, propus o projeto “Decolonialidade e interculturalidade crítica na formação de professores de espanhol: suleando pesquisas e práticas curriculares na universidade”. Desse projeto participam alunas de graduação e pós-graduação, e veio das minhas leituras e a partir do que os alunos trouxeram como demanda deles enquanto sujeitos sociais. Investigamos a presença de práticas decoloniais e interculturais na educação linguística e no ensino das literaturas hispânicas nos currículos de Letras Português/Espanhol e Letras/Espanhol da UFS. Dessa maneira, o corpus da pesquisa é composto pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem



SUMÁRIO



como de seus componentes curriculares, as ementas e os programas curriculares das disciplinas. Também foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário estruturado misto, aplicado aos professores dos Cursos. Assim, a partir de minhas experiências na docência e nas pesquisas, tenho me dedicado aos estudos interculturais e decoloniais.

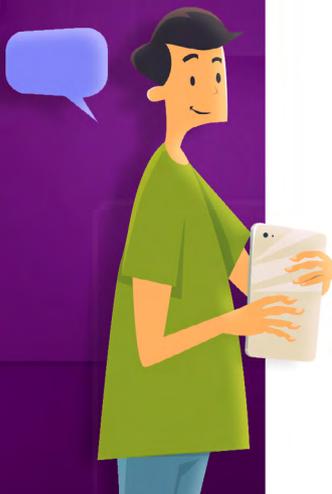
Divido esse ensaio em duas partes, além deste início de conversa, que são: 'entendendo a perspectiva decolonial e o currículo que se quer potencialmente decolonial', na qual apresento teoricamente o conceito de decolonialidade, dentre outras reflexões e aponto as colonialidades presentes em nossos currículos, além de estratégias para a construção de propostas decoloniais. Termino com 'Pra finalizar (ou continuar) a conversa', fazendo uma breve análise de um poema de Eduardo Galeano, relacionando-o às colonialidades vividas com mais intensidade em determinados corpos e refletindo sobre a importância de uma perspectiva que suleie os debates curriculares.

ENTENDENDO A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O CURRÍCULO QUE SE QUER POTENCIALMENTE DECOLONIAL

Para tratar de epistemologias decoloniais, preciso recorrer a alguns outros conceitos, como o de colonialismo e o da(s) colonialidade(s). O decolonial e as colonialidades são imbricados e trazem reflexos para nossa sociedade como um todo, principalmente nos corpos enquanto territórios que estão situados sócio, histórica e culturalmente. Já o colonialismo, é relacionado a um evento histórico, com início e fim, referindo-se ao controle imposto por autoridades políticas em territórios invadidos, instaurando um processo colonial. No Brasil, esse período foi do século XVI ao XIX.



SUMÁRIO



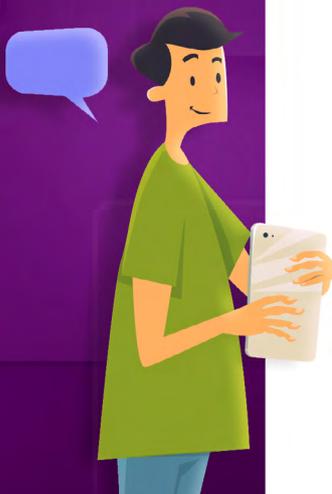
A colonialidade é um processo tomado como consequência do período colonial, tem caráter mais duradouro e é delineada a partir do colonialismo, como resultado da manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que consegue atingir diversas esferas, inclusive as simbólicas, como as estruturas subjetivas de um povo. O nível ontológico de nossos corpos também é atingido com as colonialidades e, em alguns corpos, mais que outros, como veremos mais adiante. Tais conceitos são apontados pelo sociólogo Aníbal Quijano (2005), que indica que a colonialidade é fruto do colonialismo, sendo conceitos distintos, apesar da relação entre eles.

A colonialidade é fruto do colonialismo e as colonialidades se materializam de múltiplas formas, como por exemplo: do poder, do saber, do ser, cosmogônica ou da natureza, de gênero, da linguagem, do ver, dentre outras. Assim, nossos corpos são marcados de diversas maneiras dentro desse processo histórico, pois a colonialidade opera em variados âmbitos, como as universidades, escolas, materiais didáticos, na produção científica, na formação de professores, por meio dos currículos, todos perpassados por processos coloniais e de colonialidades. O decolonial, nesse sentido, é um processo que busca transcender as colonialidades, reconstruindo outras formas de poder e conhecimento, de entendimento das pessoas como sujeitos de suas corporeidades, como um projeto e uma tarefa urgente de subversão do padrão de poder colonial.

Entretanto, não podemos somente pensar linearmente, pois a resistência ao poder colonial ocorre desde que o primeiro invasor europeu chegou à América Latina. Embora os currículos escolares possam, muitas vezes, propagar uma visão romantizada desse período histórico, as resistências ocorreram desde esse primeiro momento, sem o conceito do que é o decolonial como entendido hoje, mas realizado na prática das lutas dos povos originários.



SUMÁRIO



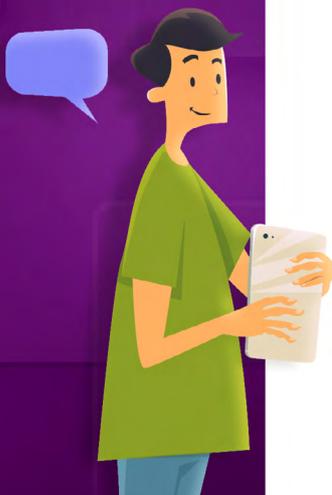
Em relação ao campo do conhecimento, é possível traçar uma certa linearidade, embora não signifique que os campos sejam lineares em suas ocorrências. Para chegar nos estudos decoloniais, é preciso retornar aos estudos pós-coloniais do Grupo de Estudos Subalternos do Sul-Asiático, que se iniciam nos anos 70, mais especificamente na Índia, que fazia crítica à modernidade eurocentrada e suas consequências para a construção das identidades pós-independência nas colônias asiática e africanas (BALLESTRIN, 2013). Entretanto, já existiam pensadores pós-coloniais antes da institucionalização desse campo teórico dos estudos literários e culturais, se tomamos por base a ideia de superação do colonialismo, como evento histórico, como por exemplo, Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon.

Inspirados no Grupo Sul Asiático, que não realizava a ruptura total com autores eurocêntricos, um grupo de intelectuais de diversas áreas, em um movimento transdisciplinar, cria o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Dessa maneira, há um eixo de passagem do pós-colonial ao decolonial, em que os conceitos de colonialismo e colonialidade estruturam os debates. No final da década de 90, esses teóricos e outros de diversas áreas, fundam o Grupo Modernidade/Colonialidade, entendendo a colonialidade como o lado mais escuro da modernidade (MIGNOLO, 2017), não existindo uma sem a outra, pois as narrativas construídas sobre a modernidade e a civilização ocidental escondem as perversidades da lógica colonial de exploração e dominação.

Uma crítica que pode ser feita ao Grupo Modernidade/Colonialidade é sobre como o Grupo é racializado, quem são as pessoas que dele participam, por exemplo, não havia brasileiras/os. Partindo do Brasil, o movimento negro já vinha rompendo com os paradigmas da modernidade, entretanto sem utilizar desses termos, seja pós-colonial ou decolonial. Enquanto o Grupo é constituído, temos no Brasil a filósofa Lélia González, que a partir do movimento negro já estava trabalhando com categorias outras como o conceito de Amefricanidade e América



SUMÁRIO



Ladina (GONZÁLEZ, 1988), dessa maneira, intelectuais brasileiros apontavam para epistemologias no caminho de visibilizar os saberes das culturas indígenas e africanas, fazendo parte de outros grupos também fundamentais para o pensamento contra-hegemônico, que produz seus efeitos através do racismo, do colonialismo e do imperialismo.

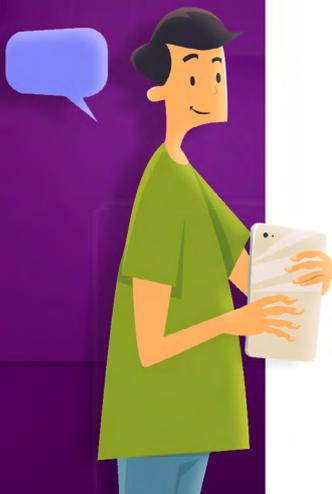
O eixo central nos estudos decoloniais é o conceito de raça, pois a maneira como raça é entendida na sociedade moderna foi criada a partir da América colonial (QUIJANO, 2005), a chegada dos europeus trouxe essa categorização de seres que habitam a zona do não-ser (FANON, 2008) e a do ser. Assim, a raça e a identidade racial operam como instrumentos de dominação e classificação social da população, produzindo efeitos de sentidos.

Quando tomamos o conceito de raça, é fundamental entender a racialidade de todos os corpos, pois há algumas categorizações que não são levadas em consideração ou não são problematizadas, como a da branquitude, que ocupa o topo da hierarquização social. No Brasil, nos anos 50, o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos, já teorizava sobre esse assunto, sinalizando a brancura como persistente desde a formação sócio-histórica de nosso país, fortemente marcada pelo ideal de miscigenação e das desigualdades sociorraciais (RAMOS, 1995). Atualmente, há estudos diversos (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012) sobre o campo de estudos da branquitude no Brasil, que invertem a lógica de pesquisadores brancos que pesquisavam sobre corpos e identidades negras, passando a categoria da branquitude a ser pensada também nos contextos de racialidade.

Enquanto professora, esse é o meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), sendo fundamental para minha práxis docente que problematize os processos de colonialidade, entendendo que todos somos racializados e generificados, e quais privilégios tenho por consequência desses processos. Essas e outras categorias influem interseccionalmente em como meu corpo é lido na sociedade, e como as colonias-



SUMÁRIO



lidades vão reverberar em mim e nos demais. É importante saber de que lugar falamos, e quais sentidos produzimos em nossa sociedade.

Dessa maneira, cada um de nós enquanto docentes, temos que refletir sobre o nosso lugar nas estruturas sociais, repensando essas categorias e como isso pode ter consequências nas universidades, escolas, currículos, materiais didáticos, etc. No tocante aos currículos, retomo Carneiro (2005) com o conceito de epistemicídio, que seria a representação do racismo na produção intelectual e deixo algumas reflexões: Quais são as referências que usamos em nossas disciplinas? Quais textos escolhemos para trabalhar língua(gem)? Quem é representado, quem não é? A depender de minhas escolhas, posso contribuir para os processos de epistemicídio.

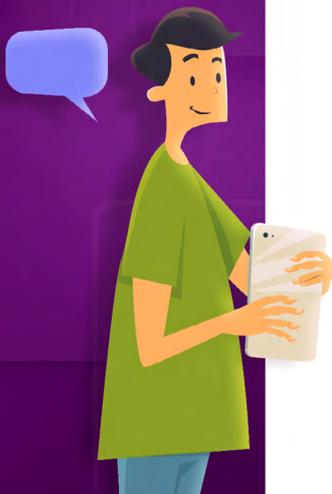
Entendo decolonizar como verbo, que precisa exprimir uma ação mas ao mesmo tempo é um processo lento, um projeto que tem que estar dentro de uma agenda. E, como colocar esse projeto em ação dentro dos currículos de nossas escolas e universidades? As universidades são engessadas em seus conhecimentos e estruturas (CASTRO-GÓMEZ, 2017), pensadas a partir de óticas coloniais, o que se configura no contexto escolar também. No âmbito dos currículos, é preciso que sejam revistos com um olhar decolonial, em que a sala de aula seja um lócus para reverter colonialidades, decorrentes do processo colonial.

Dessa maneira, dentro de uma perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada, é preciso desaprender (FABRICIO, 2006) as maneiras como aprendemos e sulear (KLEIMAN, 2006; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019) nossas epistemes, de modo que as Vozes do Sul (MOLTA LOPES, 2006), muitas vezes marginalizadas e invisibilizadas pela modernidade em nossa sociedade, sejam trazidas para o centro, saindo das margens (hooks, 2019).

Arroyo (2014) entende o currículo como território em disputa, apontando para a necessidade de pedagogias para outros sujeitos,



SUMÁRIO



partindo de epistemes dissidentes, que tiveram suas vozes silenciadas nos processos de colonialismo e colonialidade. Dessa maneira, podemos também pensar o currículo como construído nas fronteiras desses territórios em disputa, dando visibilidade a outras estruturas e outras maneiras de poder, de saber e de ser dentro da sociedade. Ao escolher quais conhecimentos privilegiar ou não, estamos tensionando tais disputas de poder (SILVA, 2017) e reflete o que se pensa sobre educação e língua(gem) como ação a partir desses sujeitos. Kilomba (2019, p. 49), coloca algumas questões:

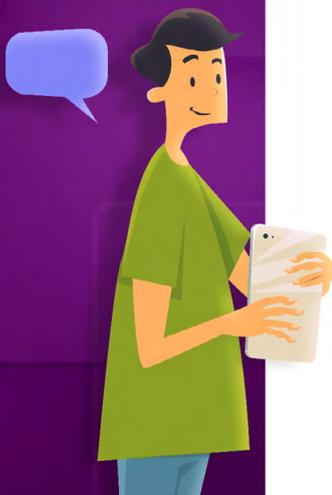
Que conhecimento é reconhecido como tal? E que conhecimento não o é? Que conhecimento tem sido integrado nas agendas acadêmicas? E que conhecimento não tem sido? De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?

Minhas respostas para essas perguntas também falam sobre meu entendimento dos processos educativos, pois precisamos pensar quais corpos são colocados no centro e quais à margem de nossos currículos, planejamentos, materiais didáticos etc. As diferentes vozes, independente de seus lugares geopolíticos, promovem lugares de fala (RIBEIRO, 2017) que se alinham ou não às epistemes da decolonialidade, levando nossos olhares à direções não-hegemônicas, nos distanciando de práticas positivistas, que subalternizam grupos minoritários ou minoritarizados, e adentrando os territórios fronteiriços.

Ao tratar dos processos de colonialidade nos currículos, Gomes (2019) traz algumas resistências coloniais a um currículo decolonial, como por ex.: o Programa escola sem partido; a reforma do ensino médio; a Base Nacional Comum Curricular; a imposição do ensino da língua inglesa como única língua obrigatória no ensino médio e a não obrigatoriedade da língua espanhola; a retirada da palavra gênero do texto do Plano Nacional de Educação e dos Planos



SUMÁRIO



Estaduais, Municipais e Distrital de Educação. À essas resistências, incluo o ensino remoto e o ensino híbrido que passamos atualmente, pelo contexto da COVID-19, que, muitas vezes, não leva em consideração as múltiplas realidades de nossos estudantes; a propaganda do ENEM 2020, que teve como slogan ‘O Brasil não pode parar’, e, pergunto: qual Brasil é esse? Quando hierarquizamos as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas; a comemoração de determinadas datas comemorativas na escola, como dia do índio e o dia da consciência negra, como dias únicos para tratar, muitas vezes, folcloricamente dessas datas; as aulas de religião, quando hierarquizam determinadas religiões e não levam em consideração as múltiplas manifestações. Poderia enumerar muitas outras, mas esses são alguns exemplos de colonialidades dentro do currículo nas escolas.

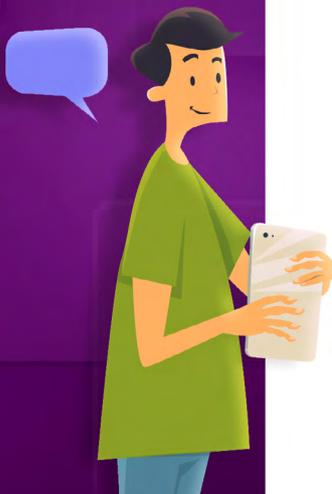
Dessa maneira, em quais estratégias podemos pensar para promover uma resistência decolonial a currículos coloniais? As leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que instituem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a História e cultura afro-brasileira e indígena, são exemplos de resistência, pois quando não mais aceitamos a invisibilidade das diversas identidades que constituem nossa sociedade e estimulamos seu protagonismo em nossas aulas, visibilizamos outros corpos que são marginalizados, como forma de reexistência (SOUZA, 2011). Assim, decolonizar é uma ação que podemos, em coletividade, colocar em prática em nossos projetos e em nossas agendas.

PRA FINALIZAR (OU CONTINUAR) A CONVERSA

Para finalizar nossa conversa, ou continuar em outra oportunidade, propus a leitura de um fragmento do poema *Los nadies*, de Eduardo Galeano (2016), como uma homenagem à João Pedro Mattos



SUMÁRIO



Pinto, adolescente de 14 anos que dois dias antes da minha *live* foi assassinado com um tiro na barriga durante uma operação conjunta das polícias Federal e Civil do Rio de Janeiro no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, Região Metropolitana do RJ³⁵.

Fiz essa proposta como uma reflexão sobre as colonialidades e como, na prática, ocorrem nos nossos corpos, e, quando digo nossos, em alguns são muito mais marcados que outros, como é o caso de João Pedro, com um corpo de um menino preto, marcado e lido em suas interseccionalidades.

Los nadies (Eduardo Galeano)

(...)

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Infelizmente, a partir da dor que determinados corpos sofrem muito mais que outros, essa 'bala' dita por Galeano sabe seu caminho e tem relação direta com as colonialidades, com esse processo que não acabou com o colonialismo, reverberando até hoje na nossa sociedade, nas diversas dimensões como no poder, no saber, no ser, na natureza, na linguagem, no gênero e diversas outras que possam

³⁵ Notícia completa em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-19/jovem-de-14-anos-e-morto-durante-acao-policia-no-rio-e-familia-fica-horas-sem-saber-seu-paradeiro.html>>. Acesso em: 15 out. 2020.



SUMÁRIO



surgir. Vemos mais um número para a imprensa local, que não enxerga esses corpos como seres humanos, mas como recursos humanos, figurando na zona do não-ser, como bem disse Fanon (2008). Tal zona, é fruto do colonialismo, que opera, nesse caso, a partir do racismo, com determinados sujeitos habitando a zona do não-ser, sendo invisibilizados ou, nesse caso, eliminados. Assim, “raça é entendida como um conceito social, histórico, cultural, discursivo e performativo, inventado *na* e *pela* linguagem” (MATOS, 2020, p. 100).

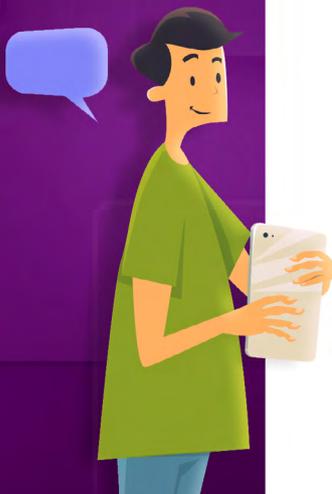
Como formadoras/es de professoras/es ou como professoras/es do ensino básico, podemos tratar dessas colonialidades que afetam o dia a dia de nossos estudantes, inserindo nos currículos as Vozes do Sul, suleando o debate, e escolhendo e/ou criando materiais didáticos potencialmente decoloniais e que não promovam seu silenciamento em sala de aula, pois:

Somos fruto de um projeto educacional colonial, mas estamos em tempo de revê-lo, construindo novas epistemologias e ontologias, dentre as quais o currículo é uma questão fundamental a se repensar e re-narrar. Ao entender a decolonialidade como um projeto, uma agenda e um modo de viver a vida, podemos levá-la ao âmbito educacional, colocando em prática a educação como transgressão (hooks, 2013) e como prática da liberdade (FREIRE, 2008), transgredindo, conforme a linguística aplicada (PENNYCOOK, 2006) envolvida com as práticas sociais *na* e *pela* linguagem nos ensina atualmente, como estratégia de resistência e reexistência (SOUZA, 2011). (MATOS, 2020, p. 111)

Muito mais do que seguir uma corrente de estudos, é preciso promover uma educação linguística que suleie nossa práxis pedagógica, e objetive desconstruir as óticas coloniais pelas quais os currículos são construídos. Por meio dos estudos e pesquisas que tenho realizado (MATOS; PARAQUETT, 2018), entendo que pensar *com* e, principalmente, *a partir* da América Latina e dos diversos grupos étnico-culturais que formam nossas identidades é um caminho para visibilizar conhecimentos, saberes e narrativas não hegemônicas, re-narrando essas discursividades, e traçando caminhos para decolonizar nossa práxis.



SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel González. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia: São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639* de 09 de janeiro de 2003.

_____. *Lei nº 11.645* de 10 de março de 2008.

CARDOSO, Lourenço. *O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007)*. Dissertação de mestrado: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra/Centro: Coimbra, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo: Doutorado em Educação: São Paulo, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFONGUEL, Ramón (Comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro e estudos da tradução – Entrevista com Patricia Hill Collins. *Revista Ártemis*, vol. XXVII nº 1, p. 229-235, jan-jun, 2019.

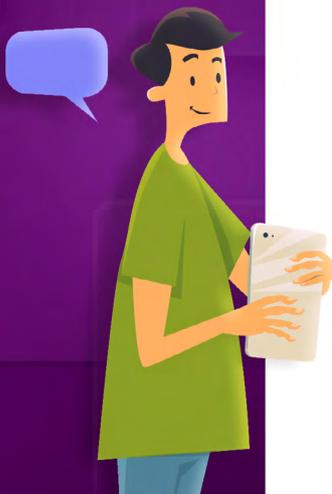
CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45- 65.



SUMÁRIO



FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016, p. 32.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; Grosfoguel, Ramón (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, No. 92/93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

_____. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Orfeu Negro, 2019.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115.

MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018.

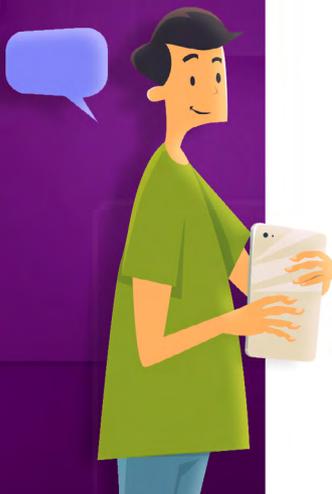
MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS*, São Paulo, v. 32, nº 94, junho, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



SUMÁRIO



PENNYCOOK, Alastair. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado: São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2012.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, UEMG, Ano 2, n. 2, setembro, Edição Especial Dossiê SUEar, 2019.

SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



9

Raquel Souza de Oliveira

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MISTIÇAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA

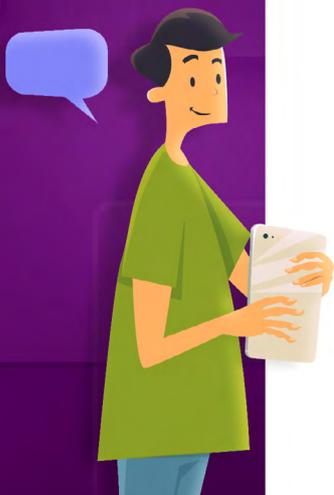
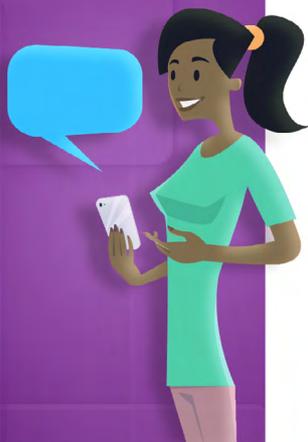
INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória como pesquisadora circunscrita à Linguística Aplicada (doravante LA) – desde os idos de minha iniciação científica nessa área até o presente momento, quando realizo meus estudos de pós-doutoramento – carrego um aprendizado valioso como investigadora: é necessário sempre produzir saberes que sejam sensíveis ao que as pessoas fazem, de fato, em suas práticas discursivas cotidianas. Sou ainda professora de inglês do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), onde leciono essa disciplina para alunos/as da Educação Básica e atuo formando novos/as professores/as de inglês, já que esse colégio é igualmente campo de estágio para licenciandos/as de diversas áreas. Estimo, assim, que tanto a minha formação como pesquisadora em LA como o meu posicionamento profissional me impelem a revisitar constantemente minhas ações em sala de aula a partir dos usos híbridos que cada vez mais a língua inglesa vem assumindo na contemporaneidade.

Neste capítulo, reelaboro o tema por mim apresentado no projeto “Conversas sobre ensino de línguas – live 09” (SILVA JÚNIOR, 2020), em que reflito sobre a reconfiguração forçosa que o *design* dos processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa precisa ter, de forma que faça justiça a este mundo cada vez mais plural e fluido, onde práticas translíngues compõem a rotina das vidas diárias dos falantes e escritores de língua inglesa. Em um momento em que políticas públicas nacionais fortificam a posição da língua inglesa em projetos de monolinguismo e de homogeneização do mundo³⁶, é imperioso um desenho pedagógico que busque convidar os integrantes de sala de aula – docentes, discentes e professores em formação – a

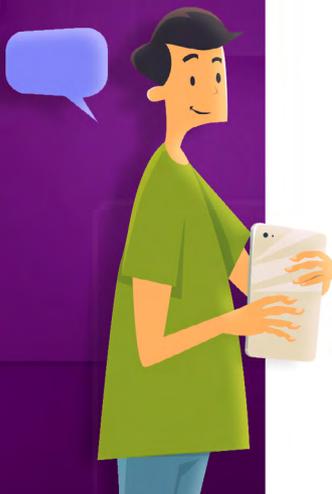
³⁶ Vide o caso da Lei no 13.415/2017, que torna apenas o inglês obrigatório do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Com isso, ela suspende o direito da comunidade escolar de decidir pela língua estrangeira a ser ensinada; direito esse até então assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



apreciarem criticamente questões como o destronamento da figura idealizada do dito falante nativo, os usos mestiçados e desterritorializados do inglês e a legitimidade que esses usos da língua inglesa com marcas locais precisam igualmente ter. Afinal, será que nós, seres contemporâneos atolados nas práticas sociais do dia a dia, podemos ainda acreditar na ficção do que se convencionou chamar de *língua inglesa* como uma entidade pura, autônoma, discreta e singular?

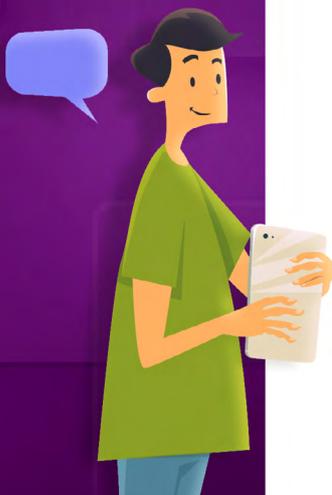
Por entender que vivemos em tempos de misturas, a discussão do tema deste ensaio começa com uma breve vista da contemporaneidade, não dando saliência aos processos de homogeneização – que, isoladamente, não explicam o que, de fato, está ocorrendo no mundo – mas enfocando os processos de mútua comunicabilidade entre o global e o local. Em seguida, passo a argumentar tanto em favor de epistemologias que compreendem as línguas – em especial o inglês – como recursos comunicativos mestiçados, redesenhados à luz de práticas interacionais localmente agenciadas, como em prol de processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa que contemplem essas hibridizações. Encerro apontando os ganhos epistêmicos e pedagógicos que essa perspectiva mestiça do inglês pode prover à formação docente e ao ensino da língua inglesa na Educação Básica, atingindo, em largo alcance, as próprias performances identitárias dos aprendizes desse idioma.

É UM MUNDO DE FLUXOS E MISTURAS

Para aqueles/as estudiosos/as que cuidam de tematizar o mundo contemporâneo, parece haver consenso de que a celeridade das transformações das vidas humanas é uma marca distintiva desta época no qual nos encontramos. Vivemos sob o signo da efemeridade, de mudanças em gradientes exponenciais, de forma que a



SUMÁRIO



fluidez que testemunhamos nos tempos atuais se mostra ainda mais manifesta nos eventos de violação das fronteiras, sejam elas físicas ou simbólicas. Diversos avanços tecnológicos – como, por exemplo, o desenvolvimento da comunicação eletrônica e possantes meios de transportes – vêm contribuindo sensivelmente para a compressão do tempo e do espaço, favorecendo o constante trânsito fronteiriço e a formação de redes de mútua influência em diversos domínios (como o econômico, o político, sociocultural etc.).

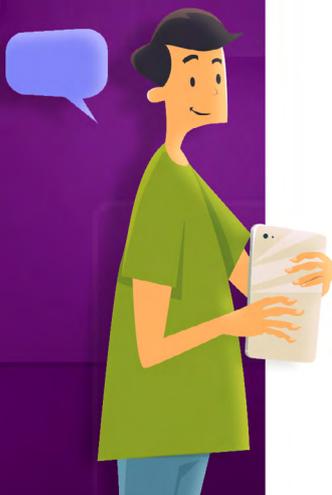
Para alguns e algumas teóricos/as – a quem, inclusive, me afilio – há reciprocidade de influência entre as instâncias micro e macro, conquanto se reconheça que essas trocas se deem em um campo de força assimétrico. Em face disso, eles/as problematizam o conceito de globalização reduzido ao imperialismo (inclusive linguístico) dos Estados Unidos, que responderia por uma conjeturada homogeneização global. Essa suposta homogeneização seria em virtude de toda uma artilharia simbólica proveniente, principalmente, de diferentes instituições estadunidenses, acarretando uma relação de dependência simbólica de outras localidades ante àquele país (THOMPSON, 2004; MATTELART, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006).

Um olhar mais refinado acerca do atritamento entre o local e o global – informado sobremodo por estudos microssituados – possivelmente não enxergará nesse embate apenas o espaço da sujeição e do aniquilamento, mas a procedência da novidade, da reinvenção. Kumaravadivelu (2006, p. 133-4) adverte que, segundo essa outra forma de teorizar a contemporaneidade, “a homogeneização e a heterogeneização estão ocorrendo ao mesmo tempo, mergulhando o mundo em uma tensão criativa e caótica”. Assim, as mestiçagens teriam muito mais a nos informar sobre as formas como as pessoas, de fato, vivem suas vidas cotidianas na contemporaneidade.

Reconhecer que o mundo no qual vivemos não é constituído apenas por uma referência absoluta não implica dizer que não haja



SUMÁRIO



vertigens quando nos deparamos com as misturas. É um aprendizado desafiador sentir conforto nos hibridismos, assim como também é “apostar na fluidez e nos entreespaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 62-3). E neste movimento de des- e reaprendizagens, no tocante aos estudos das linguagens, várias reapreciações sobre algumas categorias metadiscursivas estão sendo feitas. Cabe aqui destacar os novos exames sobre o que se convencionou chamar assim, no singular, de língua inglesa. São revisões impulsionadas pelos diferentes usos locais do inglês que as pessoas fazem em suas vivências prosaicas, de modo que, a reboque dessas mudanças, os processos de ensino-aprendizagem dessa língua igualmente clamam por urgentes revisões.

PARA ALÉM DO IMPERIALISMO LINGUÍSTICO DO INGLÊS

Conforme afirmado na seção anterior, se o mundo está cada vez mais complexo, marcado pelo trânsito de pessoas e de recursos semióticos, precisamos de novas epistemes que sejam responsivas a essa fluidez. No que concerne às teorizações linguísticas, compreensões das línguas como sistemas autônomos e puros, apartadas dos sujeitos sociais e de suas ações discursivas e atreladas ao ideal de um estado-nação, não exprimem o que, concretamente, falantes e escritores fazem com a linguagem em suas práticas do dia a dia. Destarte, a revisão imperativa feita ao conceito de *língua* assinalou que essa categoria metadiscursiva deve ser compreendida como efeito das práticas repetidas dos falantes e escritores, não sendo, portanto, anterior aos seus usos (MOITA LOPES, 2008, 2013; PENNYCOOK, 2007, 2010)³⁷.

³⁷ Se reconhecemos nas línguas estruturas e estabilidades linguísticas, os seus usos exaustivamente repetidos pelas pessoas respondem por isso, ao mesmo tempo em que, ironicamente, essa recorrência promove as modificações dessas mesmas línguas.



SUMÁRIO



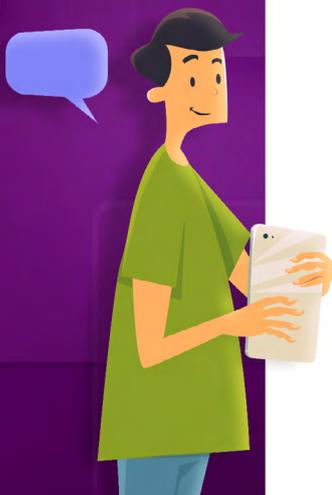
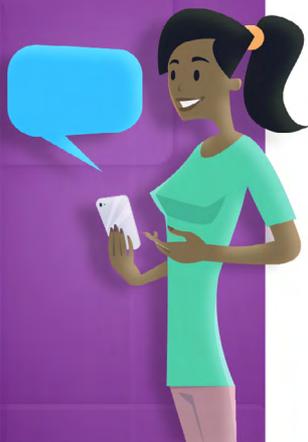
Na contemporaneidade, precisamos outrossim reapreciar o inglês, reconhecendo sua multiplicidade e nos esquivando de, intempestivamente, reduzi-lo a seus usos imperialistas, ainda que tais usos também não possam ser descartados. Considerando o ineditismo histórico atingido pelo inglês – de ter seus usos expandidos em escala planetária (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006) – há de se levar em conta em nossa reapreciação contextualizada desse idioma que “a ubiquidade no uso de uma determinada língua franca pode gerar identificação, resistência ou reinvenção social” (MOITA LOPES, 2008, p. 313).

Neste momento sócio-histórico marcado por referenciais multiculturais, ainda que sob ataques reacionários dos que defendem o monoculturalismo, crer que uma suposta assimilação da língua inglesa – imposta de forma unidirecional e inequívoca, dos centros de poder para as margens – se daria sem jogos de força e de modo a mantê-la pura e imaculada é uma crença que não faz jus à maneira como as pessoas vivem localmente suas vidas discursivas. Refutar o reducionismo dessa língua de abrangência mundial a um imperialismo linguístico não equivale afirmar que não se reconheça que o inglês se presta também à veiculação de discursos monoculturais. Jordão (2004, p. 05), por exemplo, assevera que, no contexto brasileiro, essa língua é “acompanhada por um *mantra* carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores, de cultura da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável” (grifo da autora). No entanto, o que cabe destacar aqui é que apontar o hibridismo como elemento-chave para a composição dos ingleses no mundo implica argumentar que os usos locais do inglês talvez estejam nos informando mais sobre os efeitos erosivos que essa língua vem sofrendo do que sobre sua questionável imaculabilidade.

A mesma língua inglesa ligada a discursos imperialistas e neoliberais é a que viabiliza o acesso a outros tantos discursos (MOITA



SUMÁRIO



LOPES, 2008). São discursos encharcados de pautas políticas locais e anti-hegemônicas; são discursos globalmente circulantes e materializados em inglês, que preconizam projetos identitários plurais; são, ainda, discursos que, em usos microssituados, permitem que o mundo tenha ciência de demandas locais, talvez nunca audíveis se proferidas em línguas regionais. Além disso, estudos contextualistas – que enfocam as práticas discursivas que tomam vida no aqui e agora interacional – indicam diversos usos do inglês a serviço de finalidades locais, marcados por misturas “de pedaços pequenos e grandes de línguas” (BLOMMAERT, 2010, p. 173). Se, conforme já afirmado, a língua é efeito das práticas, Moita Lopes (2008, p. 324) nos chama atenção para esse tipo de teorização, que viabiliza que enxerguemos os

usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macrossociais.

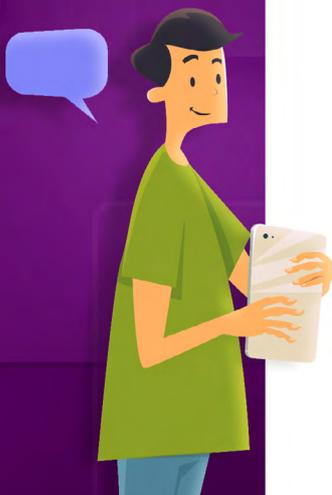
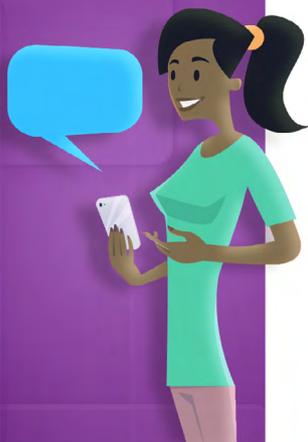
Assim, em um mundo de mudanças velozes de diversas ordens (econômica, cultural, política etc.), de fluidez de pessoas e textos por fronteiras porosas, os usos que as pessoas fazem das línguas estão, inevitavelmente, cada vez mais bricolados e inventivos. O que pensar, então, das práticas pedagógicas nesse novo cenário? Outras transgressões precisam ser feitas.

MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Se os tempos mudaram, o trabalho pedagógico que dá forma aos processos de ensino-aprendizagem das línguas – em especial, aqui, da língua inglesa – vem igualmente demandando reconfigurações. Especi-



SUMÁRIO



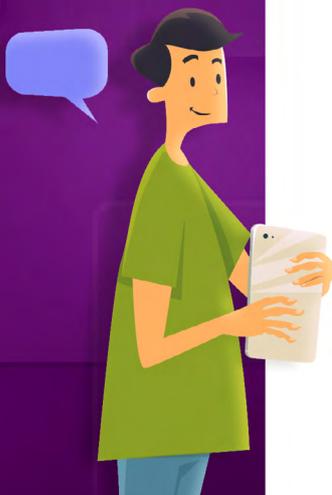
ficamente sobre o inglês, sua ubiquidade em nossas vidas contemporâneas (para o bem e/ou para o mal) e sua faceta cada vez mais retalhada em usos globais e locais têm demandado revisões forçadas em nossos objetivos pedagógicos. Na atualidade, mostra-se cada vez mais anacrônico, sobretudo no contexto da educação básica brasileira, pensarmos em aulas de inglês cujo objetivo pedagógico seja preparar os discentes para interações com os ditos falantes nativos (SCHULTZ, 2013).

O próprio construto *falante nativo* é mais um dentre vários que estão sendo desconstruídos em nossas epistemologias, mas que precisa também ser posto sob suspeita em nossas práticas de sala de aula. Como bem alertado por Moita Lopes (2013, p. 328), “o falante nativo é o produto da imaginação teórica, não existindo na vida cotidiana”. Com os vários ingleses em ação no mundo e o número deveras expressivo do uso do inglês como a língua para comunicação internacional, esta figura ficcional do falante nativo foi descoroadada, posto que não se sustenta mais a reivindicação de supostos proprietários de quaisquer línguas que sejam, como as práticas cotidianas locais nos têm informado (CLEMENTE; HIGGINS, 2008; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2012). Moita Lopes (2008, p. 333-4) alerta que “os donos desses ingleses são, dessa forma, aqueles que os usam e fazem deles o que desejam, se re-inventando em novas performances identitárias e recriando o mundo”.

Novamente, vale a ressalva de que não se trata de uma celebração ingênua aos hibridismos testemunhados nos usos locais do inglês, pois, ainda que os estudos etnográficos nos informem que essas mestiçagens são fatalmente operacionalizadas nas práticas, os/as escritores e falantes dessa língua podem reconhecer nas variantes normativas do inglês estadunidense (ou britânico) centros de autoridade. Jordão (2014), por exemplo, assevera que, mesmo na perspectiva do inglês como língua franca, testemunhamos hierarquizações, pois alguns se considerariam mais usuários da língua do que outros com base em seus usos linguísticos mais próximos ao



SUMÁRIO



que rege a norma. Há de se considerar também que ainda é sólida uma tradição que versa haver uma relação de correspondentismo entre o inglês e determinadas culturas (Id. Ibid.), de forma que os usos mestiçados do inglês poderiam ser abalizados como recursos semióticos inferiores. Avalio que, ao invés de ignorarmos essas tensões em nossas salas de aula, elas próprias já justificam a relevância pedagógica da aprendizagem de línguas (de várias línguas!), pois esses conflitos devem ser pauta para um trabalho reflexivo em sala de aula, que leve em conta o atritamento entre o que os falantes e escritores das línguas fazem concretamente com elas nas interações de que participam e o que versam os postulados linguísticos que as entendem como entidades puras e abstratas.

Uma educação linguística mais condizente com as ações discursivas contemporâneas apregoa que cabe convidarmos para nossas salas de aula práticas mestiçadas do inglês, que dão forma às nossas vidas localmente agenciadas na atualidade. Como bem alerta Graddol (2006), o currículo de inglês precisa ser redesenhado, de forma considerarmos os ingleses globais e suas hibridizações. Para tal, precisamos, dentre várias ações, nos despir de critérios de relevância comprometidos com outra episteme. Jordão (2004, p. 08) nos convoca, então, a revisarmos

nossos sotaques, não desperdiçando tempo com preciosismos de pronúncia, intonação, homogeneização de variedades nacionais ou correção gramatical: o papel principal da educação pelas línguas é a oportunidade de confrontar-se com procedimentos interpretativos diferentes, que nos permitam construir um novo *habitus* (sic) a cada confronto com possibilidades interpretativas variadas. (grifos da autora)

Podemos dizer, então, que é no contexto da sala de aula de inglês que “a reflexividade linguística (ou consciência metapragmática)”, como nomeia Rampton (2006), pode ser operacionalizada, de forma que os usos situados dos ingleses, as relações de poder em opera-



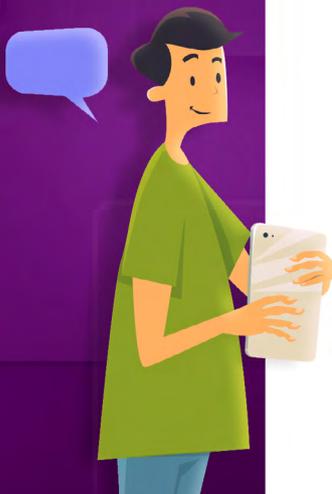
ção, a distribuição desigual dos recursos semióticos em determinados contextos interacionais etc. passam a compor a agenda pedagógica das aulas, reivindicando maior relevância para os processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto contemporâneo.

PALAVRAS FINAIS

Ao longo desta escrita ensaística, busquei confrontar um modo de teorizar as línguas – em especial a língua inglesa – como categorias fixas e homogêneas. Mobilizei um arcabouço teórico que investe nas mestiçagens semióticas como categorias que nos informam, com mais acuidade, como, de fato, vivemos nossas vidas discursivas contemporâneas. Conforme defendido, o mundo no qual nos encontramos está cada vez mais fluido e em constante mutação. Assim, práticas discursivas cotidianas nas quais os indivíduos se engajam trazem mais marcas de hibridizações semióticas – de misturas, inclusive, de pedaços de diferentes línguas – do que de uma pretensa preservação ou univocidade linguística. Especificamente sobre o inglês, o que testemunhamos em níveis macro e micro é uma língua cada vez mais plural e bricolada. Portanto, epistemes que não tratem dessas configurações caleidoscópicas da língua inglesa pouco ou nada têm a dizer sobre os usos efetivos que escritores e falantes de inglês fazem dessa língua no mundo. A mesma crítica pode ser feita em relação aos processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Ainda é forte a influência que a linguística modernista e seu ideal de língua pura tem nos cursos de formação docente no Brasil e alhures. Segundo o que afirma Love-Nichols (2018), muitos professores em formação e em serviço aprendem a ter atitudes negativas em face das misturas ao longo do processo de se constituírem como docentes. Já Moita Lopes (2013, p. 106), ao se referir especificamen-

SUMÁRIO





SUMÁRIO

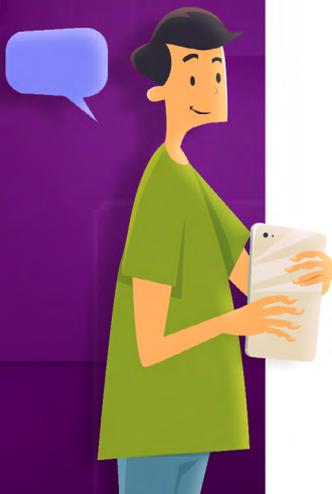


te aos cursos de formação dos docentes em Letras no contexto brasileiro, denuncia que “o enfoque primordial [é] na estrutura interna da língua, apagando ou ignorando os modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas”. Diante disso, como professores, sabemos o valor que a aprendizagem tem na constituição de quem somos como sujeitos sociais. No entanto, de igual importância deve ser também a *desaprendizagem*. Precisamos repensar nossas crenças linguísticas e nossos desenhos pedagógicos, de maneira que nossas salas de aula de língua sejam receptivas à heterogeneidade, às histórias locais e, no caso das aulas de inglês, aos ingleses anti-hegemônicos (marcados por contradições, conflitos e lutas).

A urgência em desenharmos práticas pedagógicas mestiças na educação linguística de nossos/as alunos/as de inglês não é apenas para que citeamos os eventos discursivos que compõem o que eles/as próprios/as vivem em suas experiências como escritores e falantes de inglês que igualmente são (como escritores/leitores de memes e de postagens em redes sociais, produtores/consumidores de textos audiovisuais etc.). É, sobretudo, para contribuir com um impacto positivo em suas identidades dos aprendizes dessa língua, já que, ao imprimir marcas autorais nos usos translíngues que eles/as fazem do inglês (misturando aqui e ali os recursos semióticos que têm à mão), suas performances discursivas não precisam (e podem, de fato, não desejar) gravitar em torno dos ditos nativos. Trata-se, destarte, até mesmo de revezes em jogos de poder, pois, como pontua Graddol (2006), os falantes de inglês dos ditos centros hegemônicos vêm precisando igualmente aprender esses usos hibridizados da língua nas negociações de sentido agenciadas no aqui e agora interacional. Em um mundo cada vez mais plural, reforço o convite para que nos lancemos às mestiçagens que dão forma à língua inglesa. Nas multitonalidades, hegemônias fatalmente se desbotam com ações de microrrestências e inventividades linguísticas.



SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J. *Performing English with a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico*. London: the Tufnell Press, 2008.

CRYSTRAL, D. *English as a global language*. New York: Cambridge University Press, 2003.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

GRADDOL, D. *English next*. Why global English may mean the end of ‘English as a foreign language’. Plymouth: The British Council, 2006.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: Direito ou obrigação de todos? A Questão Social no Novo milênio. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Disponível em <<https://www.academia.edu/>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábolas, 2006, p. 129-148.

LOVE-NICHOLS, J. “There’s no such thing as a bad language, but...”: Colorblindness and teachers’ ideologies of linguistic appropriateness. In: BU-CHOLTZ, M.; CASILLAS, I.; LEE, J. S. (Eds.). *Feeling it: Language, race, and affect in latinx youth learning*. Londres: Routledge, 2018, p. 91-111.

MATTELART, A. *Diversidade cultural e mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.

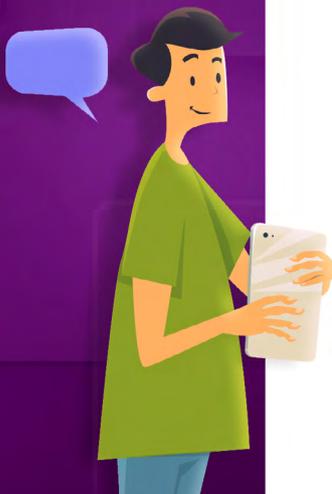
MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia da fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, 24:2, 2008 (309-340).

_____. Como e por que teorizar o português: Recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 101-119.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Nova York: Routledge, 2007.



SUMÁRIO



_____. *Language as local practice*. Londres: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. For the umpteenth time, the “native speaker”: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2012, p. 37-58.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 110-128.

SCHULTZ, V. B. Inglês como construção discursiva: o que pensam os professores em uma comunidade online internacional? 2013. *Dissertação (Linguística Aplicada)* – Programa de Pós-graduação em Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA JÚNIOR, A. F. DA. Projeto “Conversas sobre ensino de línguas” – live 09 (Tema: Práticas pedagógicas mestiças na educação linguística de aprendizes de língua inglesa. Profa. Dra. Raquel Souza de Oliveira). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yjv1QYVEbPM&feature=youtu.be>>. Acesso em 23/05/20. 58:26.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 2004.



10

Larissa Benedini

O LETRAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NAS BRECHAS DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

“Nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia-a-dia”

Rajagopalan (2019)

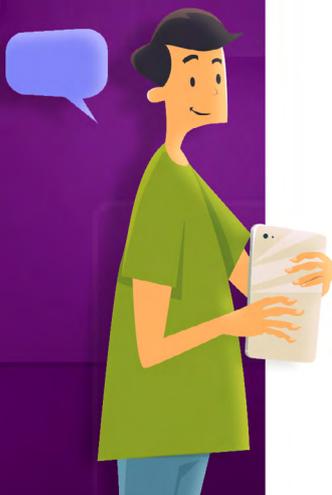
INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O papel do ensino de espanhol como língua estrangeira na escola pública deve ir além de ensinar regras gramaticais e decodificar textos para formar cidadãos e leitores críticos que se posicionam e questionam o que leem. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar quais concepções sobre leitor crítico e letramento crítico no ensino de língua estrangeira, circulam no campo teórico, nos documentos que orientam o ensino de língua no país e como os professores de espanhol dos Institutos Federais, nosso contexto de pesquisa, se apropriam dessas concepções e as colocam em prática diante das brechas (DUBOC, 2012) do livro didático (PNLD LEM).

Os documentos que orientam o ensino de línguas no Brasil há muito tempo defendem uma educação que se preocupe com o desenvolvimento de cidadãos críticos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) já afirmava explicitamente que compete a escola formar leitores críticos e propõe que essa formação ocorra através de um projeto de letramento. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD LEM), nas suas últimas edições de Espanhol (2015 e 2018) admitiu como critério de avaliação e exclusão das obras de língua estrangeira moderna “considerar se o livro didático permite fundamentalmente a formação de um leitor crítico capaz de ir além da decodificação de textos” (BRASIL, 2015, p.9).

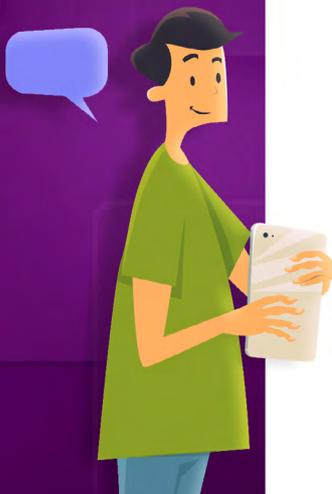
A Rede Federal desde o princípio, baseou-se em documentos e leis que priorizavam uma formação humana e integral do aluno des-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



tacando a importância da criticidade nesse processo. De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007), no ensino médio integrado ao técnico, “o professor deixar de ser um transmissor de conteúdos acríticos para assumir uma atitude crítica problematizadora de um processo educativo de caráter crítico-reflexivo” (BRASIL, 2007, p. 34.) Recentemente, a Rede reafirmou que “o compromisso da Rede Federal deve ser com a formação crítica humanizadora e emancipadora que proporcione o senso crítico” (FDE/CONIF, 2018, p. 11) e seus campi têm aprovado políticas linguísticas que defendem essa perspectiva de ensino.

Na Política Linguística de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo está evidente a “compreensão da **língua** como instrumento de empoderamento dos sujeitos e de **inclusão social**” (BRASIL, 2019) assumindo o compromisso com a diversidade linguística, tanto no que tange ao plurilinguismo constitutivo de cada língua em particular, quanto no que se refere a pluralidade das línguas (maternas e não maternas). Entre seus pressupostos teórico-metodológicos destaca-se:

III - a compreensão de que o **significado é uma construção social**, através da qual os sujeitos agem no mundo;

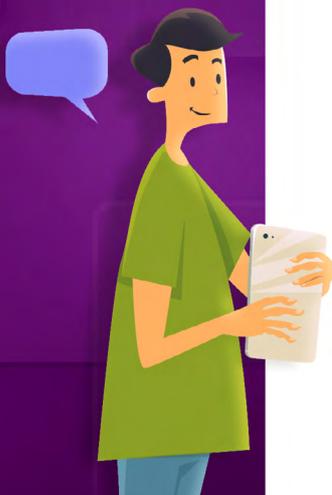
VII - o conceito de **letramento ideológico** e as implicações de uma abordagem referenciada pelo reconhecimento de **múltiplos letramentos atrelados às práticas sociais plurais, ideológicas e culturais nas quais o sujeito se constitui**;

VIII - a **concepção de leitura**, escuta/compreensão e produção textual (oral e escrita) como **processos de construção de sentidos** nos quais **tanto o autor quanto o seu interlocutor têm protagonismo**;

XI - a pertinência de uma **abordagem inter/trans/multidisciplinar da língua** atrelada aos seus contextos de uso. (BRASIL, 2019, p. 4)



SUMÁRIO



Este último documento do IFSP ratifica os pressupostos teóricos que devem balizar a atuação da instituição no ensino de línguas bem como orientar atuação dos professores de línguas na instituição de forma que assumam compromisso com a interdisciplinaridade, formação crítica e diversidade cultural e linguística dos sujeitos.

CONCEPÇÕES DE LEITOR CRÍTICO E LETRAMENTO CRÍTICO

No contexto atual principalmente, diante de *fake news*, pós-verdade, imagens manipuladas e infodemia (difusão massiva de desinformação através das redes sociais) vemos a necessidade de formar leitores críticos que avaliam discursos, contextualizam sentidos e se posicionam diante do que lê.

No entanto, leitor crítico é um conceito amplo, difuso que pode variar de acordo com a linha teórica que se escolhe. Por isso, há várias concepções de leitor crítico. A seguir, elaboramos um quadro que demonstra as diferenças de concepção de leitor crítico para a perspectiva do letramento crítico e para a perspectiva da leitura crítica:

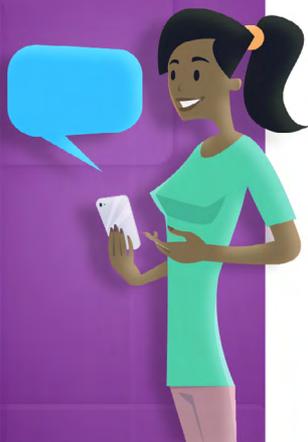
Quadro 1 - Leitor crítico em diferentes perspectivas.

Letramento Crítico	Leitura Crítica
Perspectivas críticas	Humanismo liberal
Multiplicidade de sentidos no texto	Discernimento entre fato e opinião
Consciência crítica para além da decodificação do texto	Habilidade de compreensão leitora
Questões sociais	Desvendar a intenção do autor do texto e os sentidos subjacentes
Autor e leitor produtores de significado relacionado ao contexto	Extração do sentido do texto
Leitor-autor	Nível elevado de compreensão
Construção de significado	Localização de informações

Fonte: autoria própria.



SUMÁRIO



Nesse sentido, entende-se que as duas perspectivas pressupõem formar leitores críticos. Porém, o leitor crítico do letramento crítico vai além da leitura crítica. Também é possível considerar o leitor crítico a partir de diferentes concepções de leitura. Nesse caso, de acordo com Cassany (2006) temos:

Quadro 2 - Concepções de leitura.

Linguística	Em que ler significa buscar a verdade do texto (decodificar)
Psicolinguística	Em que ler significa fazer inferência a partir do conhecimento prévio (interpretar)
Sociocultural	Em que ler é uma prática social (questionar)

Fonte: autoria própria.

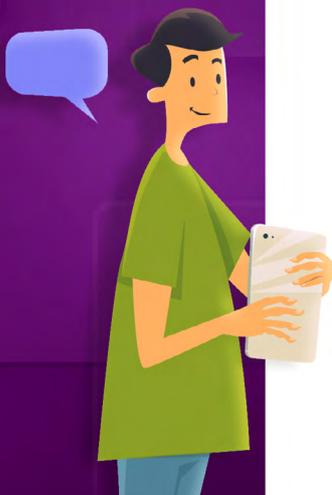
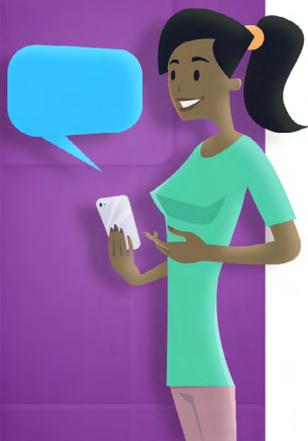
Assumir e adotar uma dessas concepções, consciente ou inconscientemente para o ensino de línguas, repercutirá no processo de letramento dos alunos.

Letramento é conceito polissêmico, difundido, porém, mal compreendido. O conceito que surgiu como um neologismo e ao mesmo tempo uma tradução do termo *literacy*, usado na década de 70, nos EUA para se referir a adultos alfabetizados que não dominavam a leitura. No Brasil, na década de 80, o conceito foi revisto considerando principalmente as teorias de Paulo Freire, pedagogo que defendia a natureza política da linguagem, a dialética e a consciência crítica para romper com a ideia de alfabetização. Nesse mesmo período, o professor britânico Brian Street propôs dois modelos de letramentos: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo o letramento é entendido como habilidade cognitiva, já no modelo ideológico o letramento é compreendido pela primeira vez como prática social.

Não há um consenso entre os teóricos se o letramento crítico seria uma perspectiva educacional, uma linha de pesquisa independente ou se está inserido no Novos Estudos de Letramento, se seria



SUMÁRIO



uma postura filosófica que perpassa outras linhas de pesquisa ou uma proposta pedagógica de natureza filosófica educacional. Há vários estudiosos que exploram essas diferentes nomenclaturas em trabalhos anteriores (MONTE MÓR, 2019; JORDÃO, 2015). Neste artigo, considera-se o letramento crítico como “prática social da leitura e da escrita” (CASSAY, 2010), ou seja, as práticas de ensino-aprendizagem questionadoras que consideram questões sociais, políticas e ideológicas, prevendo o agenciamento crítico do aluno.

É possível considerar diferentes concepções de letramento crítico tendo em vista o conceito de crítico. O quadro a seguir está baseado nos estudos de Cassany e Castellá (2010) que demonstram diferentes orientações para o letramento crítico:

Quadro 3 - diferentes concepções de letramento crítico.

Concepção Tradicional	Concepção Interpretativa	Concepção Sociocultural
Crítico significa atingir um nível superior de compreensão	Crítico significa ter uma interpretação individual e construir significado através de processo cognitivo	Crítico significa compreender o mundo e sua diversidade através da construção social do sentido.
Identificar a intenção do autor e atingir uma interpretação correta/canônica	Fazer inferências e mobilizar o conhecimento prévio	Fazer interpretações históricas e locais pois o significado emerge de contextos sociais.

Fonte: autoria própria.

Há ainda estudos recentes como o de Tílio (2017) que apresentam outras concepções do que é ser crítico. Ele apresenta quatro possíveis definições de “crítico”: pensamento crítico, relevância social, modernismo emancipatório e prática problematizadora.

Neste estudo considera-se crítico em uma concepção sociocultural de acordo com os estudos de Cassany (2006; 2010). No entanto, admite-se que existem outras concepções sobre ser crítico.



SUMÁRIO



O ENSINO DE ESPANHOL NOS IFS

Os documentos que orientam o ensino médio integrado nos IFs preconizam que o ensino de língua espanhola pode e deve permanecer ofertado mesmo após a promulgação da lei 13.415 de 2017 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio e retira a obrigatoriedade da oferta da disciplina. Entretanto, não existe uma padronização no ensino de língua espanhola na Rede Federal. Há campus em que a oferta permanece obrigatória e a matrícula facultativa ao aluno, enquanto outros oferecem como uma disciplina optativa no contra turno. É necessária uma política linguística igualitária que garanta a permanência da língua espanhola na Rede Federal como indispensável para formação humana e integral do aluno do ensino médio integrado. No IFSP a Resolução nº 163 de 28³⁸ de novembro de 2017 garante a permanência do espanhol nos seus campi. Porém, com o fim do PNLD LEM (Espanhol) em 2018 e a exclusão do espanhol da BNCC há um monolingüismo imposto nas políticas nacionais atualmente. Além disso, diferentes ameaças à pluralidade de ideias no ambiente escolar têm sido disseminadas no país como forma de inibir o pensamento crítico. Por isso, cada vez mais é preciso encontrar brechas para desenvolver o letramento crítico na sala de aula.

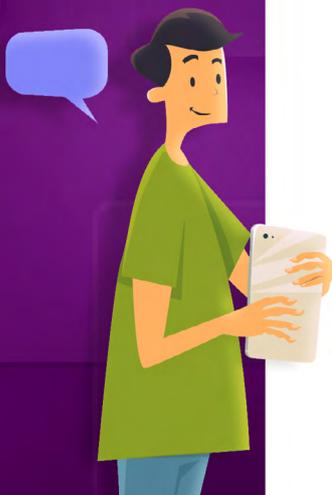
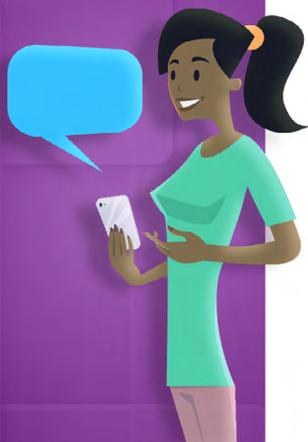
BRECHAS E ATITUDE CURRICULAR

De acordo com Duboc (2012), as brechas estão emergindo a todo momento na sala de aula e cabe ao docente saber aproveitá-las. Portanto, o conceito de brecha está relacionado a oportunidade que surge na prática docente para promover “o encontro com as diferenças

³⁸ Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2017/Resolucao_163_2017_Aprova-Diretrizes-Cursos-Tc.-Nvel-Mdio-Int.-E.-Mdio-do-IFSP.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2019.



SUMÁRIO



para questioná-las” (JORDÃO, 2010 *apud* DUBOC, 2012, p. 94). Nesse sentido, as brechas seriam todo elemento passível de desconstrução e problematização como temas relevantes socialmente que envolvam preconceitos, estereótipos, hábitos e generalizações.

Neste estudo considera-se que o livro didático é um instrumento que pode propiciar as brechas através de temas transversais propostos como padrões de beleza, meio ambiente, consumismo, família e bullying, os quais foram citados pelos participantes da pesquisa.³⁹ Também se acredita que as brechas sozinhas não promovem o agenciamento crítico do aluno pois, elas precisam da atitude curricular docente. Dessa forma, brechas e atitude curricular são dois conceitos indissociáveis para um trabalho à luz do letramento crítico. Por isso, na prática do letramento crítico é mais importante a atitude do professor diante da brecha do que as orientações do livro didático, pois cada contexto de ensino exigirá uma atitude específica.

Considera-se como atitude curricular (DUBOC, 2012) a atuação dos professores diante do currículo no processo de desconstrução e reconstrução de sentidos como prática social da leitura e da escrita. Nesse processo as estratégias mobilizadas pelos docentes como questionamentos, problematização, desconstrução, postura crítica e adaptações de atividade são elementos fundamentais para a prática de letramento crítico.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, nos baseamos em uma perspectiva qualitativa, cuja natureza teórica busca fundamentar o conceito de letramento crítico no campo da Linguística Aplicada. A revisão bibliográfica a partir dos estudos sobre letramento crítico ci-

³⁹ Os dados apresentados neste artigo são resultados da pesquisa de doutorado da autora.



SUMÁRIO



tados nos forneceu os subsídios necessários para estruturação, obtenção e análise dos dados principalmente para a reflexão sobre as concepções de leitura e letramento crítico.

Depois, procedemos à leitura dos documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a fim de compreender a concepção de letramento e leitor crítico presente nesses documentos. Então, elaboramos um questionário online para a obtenção de dados acerca das concepções sobre letramento crítico e leitor crítico dos professores de espanhol dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) do Brasil.

O questionário elaborado possui um total de trinta e nove perguntas, sendo a maioria das respostas de múltipla escolha ou respostas dissertativas curtas. Contamos com a participação de trinta e um professores de espanhol da Rede Federal, sendo 44,8% dos respondentes professores do IFSP (Instituto Federal de São Paulo), o que corresponde a quatorze profissionais; 51,6% de outros Institutos Federais, o que corresponde a dezesseis profissionais, e um (3,2%) participante de um Colégio de Aplicação. Esse questionário circulou nas redes sociais e e-mails entre os meses de junho e setembro de 2018. Os dados aqui discutidos provêm das respostas desse questionário e das entrevistas.⁴⁰ Após a aplicação do questionário, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com quatro docentes que responderam ao questionário as brechas do livro didático que consideram relevantes para formar leitores críticos na aula de espanhol.

Para analisar as respostas dos professores participantes da pesquisa criamos categorias de análises a partir de palavras-chave que apareciam em suas respostas. As categorias de análise que utilizamos para analisar cada tipo de dado coletado são: concepções

⁴⁰ Todos os participantes estão cientes do uso de suas respostas ao questionário para fins de pesquisa. O questionário completo com todas as respostas analisadas faz parte da tese de doutorado "Letramento crítico e ensino de espanhol: questões teóricas e práticas no contexto dos Institutos Federais (IFs)" em desenvolvimento.



SUMÁRIO



de leitor crítico, concepções de letramento crítico, brechas apontadas pelos docentes nos livros didáticos do PNLD LEM 2015 de língua espanhola para formar leitores críticos, a atitude curricular do professor diante das brechas, as estratégias, técnicas ou procedimentos usados durante as atividades citadas, a concepção sobre ensinar língua estrangeira e a abordagem/ perspectiva de ensino declarada pelo docente. Neste artigo apresentamos apenas as duas primeiras categorias analisadas baseadas nos quadros 1, 2 e 3.

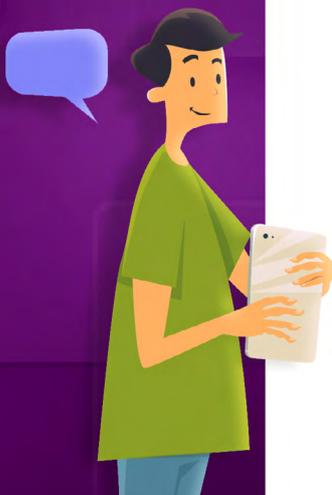
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos que o livro didático do PNLD LEM 2015 *Enlaces*, citado pelos professores participantes da pesquisa, oferece atividades a partir de uma concepção de leitura linguística e psicolinguística, portanto, cabe ao professor com sua atitude curricular diante da brecha formar leitores críticos. Ressaltamos que todas as atividades do livro didático são importantes para formação do aluno de alguma forma, embora apresentem concepções diferentes. O que sugerimos não é a substituição de uma concepção de leitura por outra, mas, a incorporação de novas práticas que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

Os próprios docentes demonstraram essa preocupação: “hoje não dou mais o mesmo peso que dava as quatro habilidades separadamente. Agora o que eu tento é promover o debate para o aluno ser mais crítico” (trecho da fala de P6). A maioria dos professores de espanhol da Rede Federal participantes da pesquisa assumiram a abordagem comunicativa como sua principal abordagem de ensinar língua espanhola. Apenas três docentes disseram que misturam suas práticas de ensino. Mesmo com esse dado observamos muitas práticas de letramento crítico nos relatos desses docentes.



SUMÁRIO



Quando comparamos apenas os docentes entrevistados entre si, observamos que todos possuem uma concepção de leitor crítico a partir de uma perspectiva sociocultural da leitura, conforme definido por Cassany (2006, 2010), considerando o procedimento adotado para obtenção do significado do texto. Portanto, quanto a concepção de leitor crítico que embasa a prática de ensino dos entrevistados há uma convergência de respostas em direção a uma concepção de leitura que mobiliza outros conhecimentos e habilidades do sujeito além daqueles presentes nas dimensões linguísticas e psicolinguísticas.

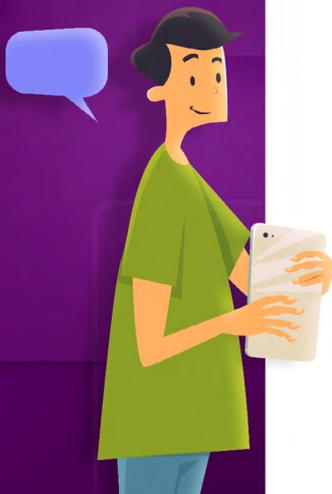
No que se refere a concepção de letramento crítico há uma divergência de respostas: dois professores (P5 e P18) têm concepções de letramento crítico mais próximo a uma perspectiva crítica sociocultural de acordo com Cassany (2006, 2010) que se baseia na construção social do sentido do texto, um docente (P16) apresenta uma concepção de letramento crítico mais próxima a perspectiva interpretativa que é baseada nos processos cognitivos de compreensão, ou seja, um nível de compreensão mais elevado o que também pode ser confundido com a leitura crítica e um professor (P6) não apresentou nenhuma resposta sobre sua concepção de letramento crítico pois afirmou não conhecer essa perspectiva de ensino. Essa divergência de respostas deixa evidente que o conceito de letramento crítico como prática social da leitura e da escrita não foi apropriado pelos docentes por isso não aparece com clareza em suas respostas tampouco se faz presente nas práticas de ensino de língua espanhola.

PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO A PARTIR DA BRECHA DO LIVRO DIDÁTICO

A docente P18 relatou que a partir de imagens de exercícios que retratam tipos de família um grupo de alunas disseram que acharam interessante ter representado no livro tipos diferentes de família que não



SUMÁRIO



representam o estereótipo de família tradicional e começaram a falar sobre a constituição da própria família. Algumas eram criadas pelos avós, outras não tinham pai. Então, a professora trouxe para a discussão o Estatuto da Família⁴¹, projeto de lei que tramitava na época.

Figura 1 - Imagens tipos de família - *Enlaces*, vol.2, unidade 5, pp. 78-79.

2. Observa estas fotos y relaciónalas con la descripción que mejor les corresponde. Fíjate en el ejemplo.

Un padre y sus dos hijas	Un tío y su sobrina	Una abuela y sus dos nietos
Una madre y su hija	Una madre, un padre y un hijo	
Unas primas, unos cuñados, unos yernos y nueras, un suegro y una suegra		
Unos novios		Tres hermanos

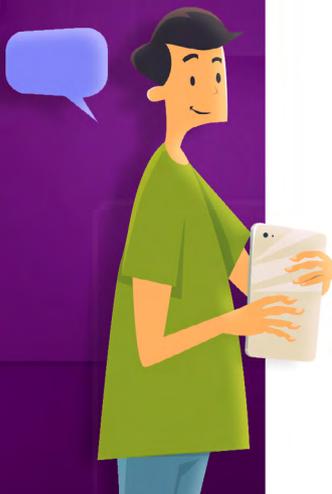
a <i>Una madre, un padre y un hijo.</i>	b <i>Unas primas, unos cuñados, unos yernos y nueras, un suegro y una suegra.</i>	c <i>Una abuela y sus dos nietos.</i>	d <i>Unos novios.</i>
e <i>Una madre y su hija.</i>	f <i>Tres hermanos.</i>	g <i>Un padre y sus dos hijas.</i>	h <i>Un tío y su sobrina.</i>

Fonte: OSMAN *et al.*, 2013.

41 O docente se refere ao Estatuto da Família que tramita na Câmara (PL 6.583/13), relatado pelo deputado Ronaldo Fonseca (PROS-DF), que define família como o núcleo formado a partir da união entre homem e mulher, por meio de casamento, união estável ou comunidade formada pelos pais e seus descendentes. No relatório do projeto do Estatuto da Família, que foi entregue à comissão especial que analisa a proposta na Câmara, Fonseca, que também integra a bancada evangélica, promete acirrar a polêmica. “Eu estou colocando no relatório a proibição da adoção [por casais do mesmo sexo]. Se o Artigo 227 (da Constituição Federal) diz que a família é para proteger a criança, como é que dois homens, duas mulheres que são homossexuais que dizem ser pais, querem adotar? Adotar para satisfazer a eles ou a criança? A adoção é para contemplar o direito da criança, não do adotante”, justifica. O direito de adoção por homossexuais foi reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça em votação unânime em abril de 2010. Extraído de: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-11/projetos-no-congresso-que-discutem-conceito-de-familia-devem-gerar-polemica>>. Acesso em: 03 de julho de 2019. O PL está disponível na íntegra no site: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 03 de julho de 2019.



SUMÁRIO



A brecha encontrada pela docente auxiliou os alunos a desconstruírem e reconstruírem seus conceitos de família a partir do seu contexto. A atitude de problematização do tema, ampliação da discussão, postura crítica e questionadora do docente promoveu o agenciamento crítico dos alunos.

CONCLUSÕES

Concluimos que é possível realizar um trabalho à luz do letramento crítico na aula de língua estrangeira a partir das brechas do livro didático. Destacamos que mesmo que os livros didáticos se pautem em pressupostos teóricos do letramento crítico, apenas o livro didático não garante a mudança na prática de ensino. Os resultados alcançados na pesquisa com as análises confirmaram nossa hipótese inicial de que o letramento crítico depende mais da atitude do professor do que aquilo que o livro didático oferece como sugestão de trabalho.

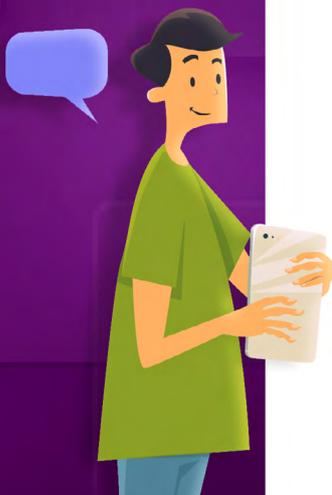
Devemos repensar as práticas de ensino e os currículos dos cursos para inserir questões de criticidade além de investir mais na formação continuada dos professores. Mais do que definir respostas ou expor metodologias, a ideia era sugerir atividades e vias de acesso ao texto que promovam a formação do leitor crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 – Língua Estrangeira*. Brasil, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 01 de junho de 2018.



SUMÁRIO



BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.*. Brasil, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. (pp127-164). Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

BRASIL. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.* Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 06 jan. 2019

BRASIL. *Resolução nº 163/2017, de 28 de novembro de 2017.* Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/2-uncategorised/197-resolucoes-2017>>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

BRASIL. *Portaria nº 4722 de 20 de dezembro de 2019.* Institui a Política Linguística de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4722_Institui_Politica_Linguistica_de_Ensino_Pesquisa_e_Extensao_ARINTER_IFSP_1.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

CASSANY, D. *Tras las líneas.* Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

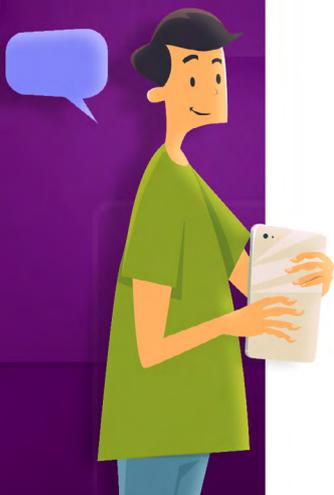
CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010.

DUBOC, A.P.M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês.* 2012. 258f. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FDE/CONIF. *Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.* Set 2018. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b-347-4869-7293ac87eb69>>. Acesso em: 03 de abril de 2019.



SUMÁRIO



MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. MARTINEZ, J. Z. MONTE MÓR, W. (Orgs.) *Letramentos em prática na Formação inicial de professores de inglês*. 2ª.edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 315-335.

OSMAN, S.*et al.* *Enlaces*. São Paulo, Brasil: Macmillan, 2013.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.M.; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 27.



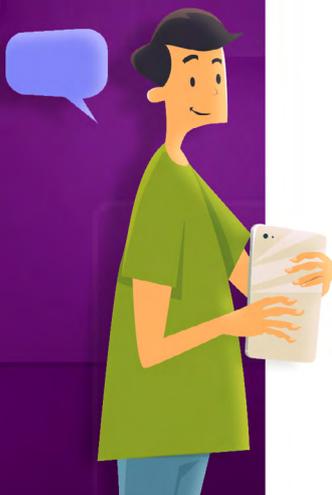
11

Gretel Eres Fernández

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, BNCC E ENSINO NÃO PRESENCIAL: como fica a metodologia?



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

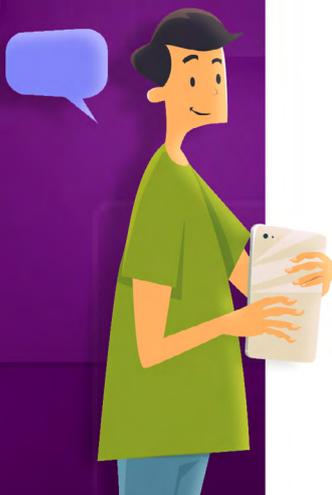
Embora aposentada pela Faculdade de Educação da USP, onde atuei na graduação e pós-graduação na área de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) e mais especificamente de espanhol, continuo me dedicando às pesquisas tanto desse grande campo, quanto àquelas relacionadas às políticas linguísticas, à produção e análise de materiais didáticos e ao ensino e aprendizagem de língua espanhola e de português como língua estrangeira.

Ao longo de minha formação e atuação como docente e pesquisadora, vincular crítica e criteriosamente teoria e prática sempre foi uma grande preocupação e foco de interesse, pois entendo que as ações pedagógicas devem amparar-se em princípios científicos e postulados teóricos consistentes e coerentes com a realidade e contexto educacional no qual são aplicadas.

Contudo, um rápido olhar às políticas educacionais vinculadas ao processo de ensinar e aprender idiomas no Brasil nos permite constatar que, ao longo da história, existe pouca – ou quase nenhuma – coerência entre o que se propõe e o que se realiza. E no momento atual, em que o mundo caminha em direção ao plurilinguismo e multiculturalismo, a reformulação da LDB de 1998 ocorrida em 2017 restringe a oferta obrigatória de línguas estrangeiras ao inglês. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) – inclui diretrizes apenas para esse idioma e somente para os anos finais do ensino fundamental (EF), o que é outro ponto incompreensível, pois o idioma também deve ser oferecido no nível médio, segmento para o qual não se apresenta qualquer orientação. Diante disso, qual é o espaço que tem o espanhol? Como deve ser o ensino dessa língua naquelas escolas que o mantiverem, já que a BNCC é omissa? E no



SUMÁRIO



momento atual – tempos de pandemia, de distanciamento físico⁴² e de ensino remoto emergencial – o que fazer?

Essas e outras questões, enviadas previamente por alunos de curso de pós-graduação ministrado pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior na UFRJ, foram discutidas na *live* realizada em maio de 2020 que teve por objetivo refletir sobre as políticas linguísticas, o ensino *online* e a metodologia.

Agradeço profundamente ao meu colega, Prof. Antonio, responsável pelo Projeto “Conversas sobre ensino de línguas”, pelo convite para participar dessa nova proposta de ensinar e aprender, pela sua gentileza e pela confiança em meu trabalho. Devo admitir, publicamente, que essa foi minha primeira participação em uma *live* (e a primeira *live* a gente nunca esquece!) e a experiência foi, para mim, muito positiva, pois representou uma oportunidade de grande aprendizado.

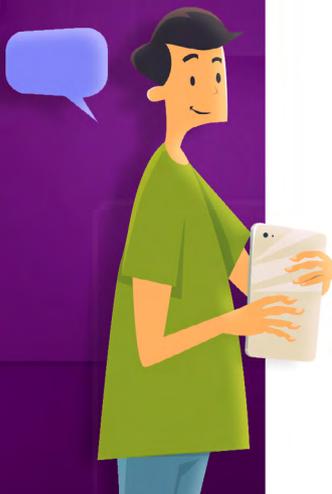
As reflexões feitas sobre os assuntos que tratamos nesse provavelmente novo gênero educacional, estão na gravação disponibilizada no canal do YouTube do citado professor⁴³. E vale relatar, como ponto pitoresco, que naquele dia o Instagram apresentou instabilidade e não foi possível salvar a *live*, por mais tentativas que o Prof. Antonio tenha feito, desde o encerramento da transmissão, às 18:00h, seguindo pela noite e madrugada adentro e prolongando-se pelo dia seguinte até mais ou menos as 16:00h. Muito desgostoso com isso, a solução encontrada foi tentarmos, de alguma forma, “refazer” a apresentação do dia anterior. Logicamente, a transmissão não foi idêntica, mas os assuntos abordados foram, de maneira geral, os mesmos. Contudo, como também era um evento ao vivo, boa parte do público assistente

⁴² Opto pela designação distanciamento físico porque entendo que não fazemos um distanciamento social, na medida em que mantemos contato *online*, virtual (pelas redes sociais, *chats*, telefone etc.) com familiares, amigos, colegas, vizinhos... e, portanto, mantemos o contato social e estamos distanciados apenas fisicamente.

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=uJK8PnXjYo&t=1s> Acesso em: 06 jul. 2020.



SUMÁRIO



era diferente ao do dia anterior e, assim, no fim das contas, tivemos duas participações, mas o registro disponível no canal do YouTube do Prof. Antonio é apenas o do segundo dia.

Passemos, então, ao relato dessa nossa intervenção no Projeto “Conversas sobre ensino de línguas”.

SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

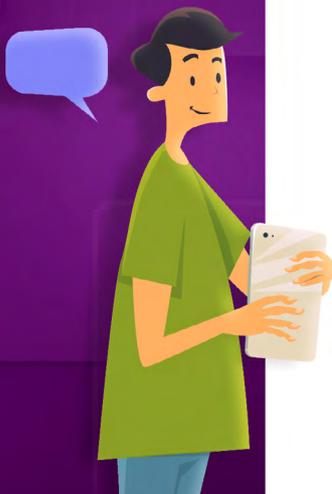
Para começar nossa conversa e antecipar alguns problemas recorrentes no campo das políticas educacionais e linguísticas, optei por citar, na *live*, algumas inquietações de professores e futuros professores que o Prof. Antonio Ferreira e eu discutimos em um texto que elaboramos em parceria⁴⁴ (mais uma entre as várias que já realizamos!), pois o fato é que:

- as línguas estrangeiras receberam pouca atenção oficial ao longo do tempo
- os currículos escolares sempre deram pouco espaço para as línguas estrangeiras
- há falta de clareza, de consistência e de fundamentação nos textos legais sobre os idiomas incluídos e excluídos em cada momento, assim como em relação à carga horária atribuída a eles
- não há qualquer menção (e justificativa) ao fato de não se incluir nenhuma LE nos anos iniciais do EF (1º ao 5º anos), o que per-

⁴⁴ *Ausência da língua espanhola na BNCC: quais implicações esperar?* Capítulo publicado no livro A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.



SUMÁRIO



mite inferir que ignorar o assunto na legislação leva a não ser necessário apresentar razões sólidas sobre a opção feita

- registra-se a ausência de argumentos para justificar a exclusão do espanhol e/ou a inclusão de motivos fracos, deficientes e inconsistentes para que justifiquem a permanência apenas da língua inglesa na Educação Básica.

Os pontos anteriores permitiram não só ao moderador (Prof. Antonio) e a mim, como também àqueles que acompanhavam a transmissão, em uma rápida comparação entre os últimos textos legais (1961, 1971, 1996 e 2017), verificar que passamos por um processo de desvalorização → ligeira valorização → retrocesso total, na medida em que em 1961 e 1971 apenas se recomendava o ensino de LE, em 1996 incluiu-se o ensino de línguas estrangeiras modernas e em 2017 restringiu-se a apenas uma e determinou-se qual deve ser ela.

De forma semelhante, ao questionar-me sobre as políticas educacionais, linguísticas e de formação de professores anteriores à BNCC, o Prof. Antonio abriu-me a possibilidade de lembrar que durante muito tempo, no processo de ensino e aprendizagem, destacou-se, apenas, o conhecimento gramatical e léxico, depois o foco esteve no desenvolvimento das habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever) e posteriormente o centro foi a fluência no idioma e a competência comunicativa. Em termos de políticas linguísticas, recordei que temos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o EF desde 1998, para o ensino médio (EM) desde 2000 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ocem –, publicadas em 2006. Entretanto, todos esses documentos tinham caráter orientador, ao passo que a BNCC é um documento normativo, o que também altera muito a concepção de política linguística vigente.



SOBRE A BNCC

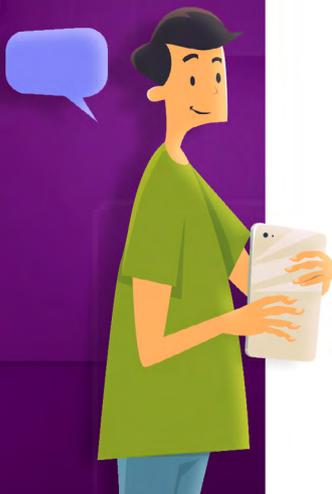
Nesse momento de minha fala, o Prof. Antonio interveio para introduzir o segundo bloco de aspectos que seriam abordados durante a *live* relacionados, justamente, à BNCC e para isso formulou duas perguntas encaminhadas por seus alunos de pós-graduação: 1) “Como se organiza a BNCC e qual sua proposta para o ensino de línguas?” e 2) “A BNCC é um documento negativo devido ao fato de usar a noção de competências e habilidades ou também por outros motivos?”

Apesar da complexidade das questões, procurei uni-las e sintetizar meus comentários para otimizar o tempo, já que o assunto demandaria uma discussão demorada e que não caberia no tempo disponível da *live*. Assim, e tendo em vista que a BNCC só inclui as diretrizes para língua inglesa e para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, não há o que comentar em relação ao EM, pois o documento é totalmente omissso nesse segmento. No caso dos anos finais do EF, pauta-se em competências e habilidades que, curiosamente, devem ser desenvolvidas ao longo dos dois níveis de ensino, o que já revela mais uma das incoerências do documento. Outra, é que a BNCC menciona os multiletramentos, o engajamento social, o caráter formativo do cidadão etc., mas esses aspectos não são retomados no detalhamento das competências e habilidades nem integrados a elas.

Em relação a ser ou não um problema ter como base competências e habilidades, a meu ver, a questão que merece mais discussão e reflexão é como isso é feito e com quais propósitos. Um rápido olhar no documento e apenas nas determinações para língua inglesa, permite constatar que são estabelecidas:

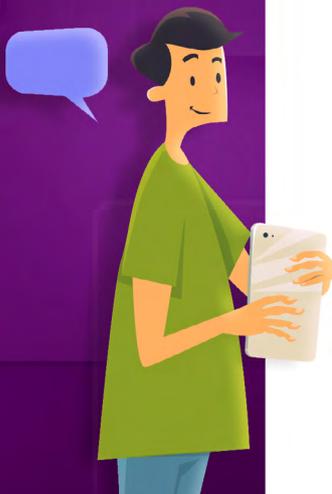
- 6 competências específicas que devem ser desenvolvidas em 5 eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e

SUMÁRIO





SUMÁRIO



dimensão intercultural), que se repetem em cada um dos anos do EF, do 7º ao 9º

- cada um desses 5 eixos está subdividido em habilidades, num total de 88, sendo: 26 no 6º ano, 23 no 7º ano, 20 no 8º ano e 19 no 9º ano

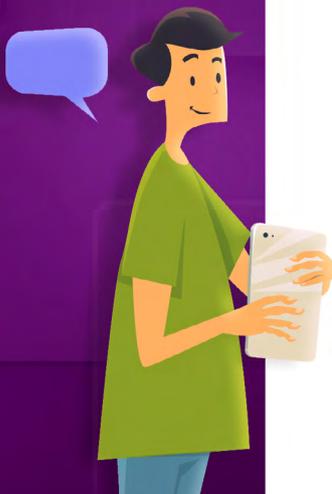
Como trabalhar tudo isso com uma hora/aula semanal ou duas no melhor dos casos? Além disso, o texto oficial afirma que os eixos não devem ser encarados como pré-requisitos para o trabalho com a “**língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal**” (BRASIL, 2018, p. 245, grifos no original). Porém, na página seguinte, listam-se as seis competências, cujo desenvolvimento o componente língua inglesa deve garantir e, a seguir, na p. 247, esclarece-se que “para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser **ênfaticados** em cada ano de escolaridade” (grifo no original). Ou seja, além de uma compartimentalização exacerbada e incompatível com o desenvolvimento dos conhecimentos capazes de aproximar, de fato, os aprendizes da nova língua, “polifônica e multimodal”, por ser a BNCC um documento normativo, o professor fica perdido sem saber qual diretriz deve seguir.

Em função dessas reflexões, os assistentes começaram a se manifestar e apresentaram comentários muito pertinentes, como, por exemplo, dizer que são muitas habilidades e que elas podem ser resumidas, ou que se perde muito com a exclusão do espanhol – da legislação e, portanto, da BNCC –, porque ele nos possibilita entrar em contato com o continente, pois pouca informação nos chega em português.

Esse bloco suscitou muitas reflexões, tanto que várias questões formuladas previamente nos foram apresentadas pelo Prof. Antonio, assim como diversas perguntas que os assistentes encaminharam durante essas discussões. Vou agrupá-las aqui uma vez que, a meu ver, estão relacionadas. Vamos a elas:



SUMÁRIO



- Quais movimentos paralelos surgem para suprir a retirada do espanhol do currículo da educação básica?
- Como lutar pela defesa do espanhol na escola particular?
- Qual o futuro dos professores de espanhol? Serão obrigados a migrar para língua portuguesa? Estão preparados para isso?
- A Licenciatura em espanhol perde espaço?
- A abordagem de LinFE (Línguas para fins específicos) não seria uma saída para atender as demandas do espanhol na atualidade?
- O espanhol deverá permanecer nas próximas edições do Enem?
- Qual o futuro da produção editorial de espanhol no Brasil?
- A BNCC pode ser questionada judicialmente já que é um documento que fere direitos linguísticos?
- Como trabalhar nas brechas do documento? Isso é possível?
- A BNCC será, de fato, implementada ou fiscalizada nas escolas?

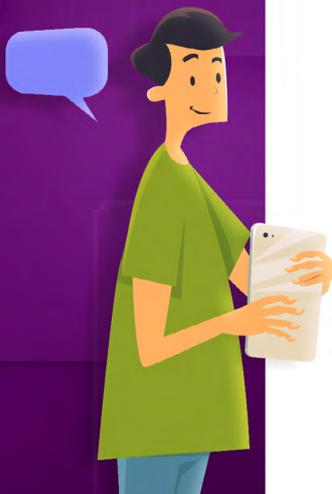
Muito embora durante a *live* eu tenha comentado separadamente essas perguntas, por razões práticas também vou agrupar, na medida do possível, as ponderações que fiz naquele momento sobre elas.

Apesar da Lei 13.415 (BRASIL, 2018) e da BNCC, a língua espanhola continua sendo oferecida nas redes públicas de ensino via Centros de Estudos de Línguas⁴⁵, que já existem há muitos anos em vários estados brasileiros. Esses espaços educacionais não são o ideal para o processo de ensinar e aprender idiomas, embora o trabalho desenvolvido neles seja de excelente qualidade. Neste momento de incerteza

⁴⁵ A denominação varia de um estado a outro. Assim, por exemplo, em São Paulo denominam-se Centros de Estudo de Línguas, no Paraná, Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas, mas os princípios gerais que os regem assim como seus propósitos, tanto nesses como em outros estados, são bastante semelhantes.



SUMÁRIO



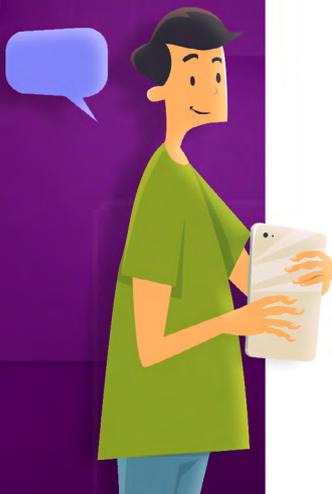
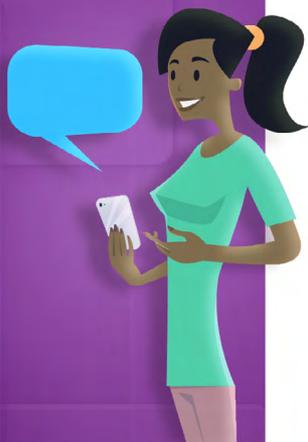
zas, investir nesses Centros pode ser uma boa opção, tanto para manter os que já existem no país, quanto para criar outros semelhantes.

No caso da rede particular de ensino, temos escolas que mesmo antes do *boom* verificado nos anos 90 e da sanção da Lei 11.161 (BRASIL, 2005) já ofereciam a língua espanhola e a mantêm na grade curricular. Outras, infelizmente, a retiraram após a promulgação da Lei 13.415/17. Contudo, vale ressaltar que esse texto legal abre, na nova redação do artigo 35-A, § 4º, a possibilidade de que os currículos do ensino médio incluam outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. Longe de ser uma boa solução, ao menos é algo que pode funcionar como ponto de partida para assegurar a presença da língua espanhola. Evidentemente, convencer dirigentes escolares, responsáveis pelos estudantes, alunos – adolescentes, pré-adolescentes e crianças – sobre a importância de aprender espanhol não é fácil. Não bastará dizer aos gestores que essa inclusão será um “diferencial” para a instituição. Não será suficiente, dizer aos pais ou responsáveis, que o espanhol é importante no mundo globalizado. Não será convincente, dizer aos estudantes que esse idioma será importante para seu futuro profissional ou para seus estudos posteriores. O caminho deve ser outro, que passe pela integração, pelo respeito, pela cidadania, pela efetiva inserção num mundo plural e multicultural. E antes de tentar convencer qualquer escola a incluir o espanhol na sua grade curricular, a qualquer pai a incentivar seus filhos a aprenderem esse idioma e a qualquer jovem a estudá-lo, é preciso que o professor responda para si mesmo porque é importante para ele (professor) ensinar espanhol hoje. Talvez aí esteja a resposta para convencer – ou tentar convencer – os gestores, os pais e os estudantes.

Neste primeiro momento, muitas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e particulares, excluíram os cursos de Licenciatura em Espanhol, reduziram a quantidade de oferta de vagas ou passaram a oferecer a dupla licenciatura (Espanhol/Português), isto é, não há dúvida que a Lei 13.415/17 teve repercussões relevantes. Se os docen-



SUMÁRIO



tes, seja da educação básica, seja do ensino superior, forem capazes de responder com argumentos sólidos a pergunta que fiz, certamente terão condições de apresentar razões consistentes às IES para persuadi-las a manterem as Licenciaturas em língua espanhola, mesmo que em quantidade menor de turmas e, assim, não terão que migrar para nenhuma outra área, inclusive porque não estão preparados para isso, como uma das assistentes da *live* mencionou.

Prosseguindo com os questionamentos dos participantes, não me parece adequado encarar LinFE como uma boa opção para resolver os problemas atuais do espanhol, pois o Elfe (ensino de línguas para fins específicos), como o próprio conceito sugere, destina-se a situações determinadas, isto é, àqueles cursos e contextos que têm propósitos específicos e não aos cursos de ensino fundamental e médio que têm estabelecidos objetivos gerais, exceto naqueles cursos voltados para áreas técnicas e profissionalizantes.

Em resposta a outras questões, lembro que duas consequências diretas da exclusão do espanhol da LDB dizem respeito ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e ao PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Em relação ao Enem, é muito provável que o espanhol não faça mais parte dele num futuro próximo, já que ele não consta na lei nem na BNCC, lamentavelmente.

Sobre os livros didáticos (LD), as editoras já vinham seguindo o que estava determinado nos editais do PNLD, mesmo que não tivessem o propósito de submeter suas publicações ao certame, pois essas convocações são uma espécie de “guia orientador” do que deve ser considerado nesses materiais. Como a produção de LD de espanhol no Brasil está praticamente paralisada, já que as vendas caíram assustadoramente, caso haja novas edições, infiro que continuem se orientando pelas indicações do PNLD. Em relação às redes de ensino que trabalhavam com materiais próprios, confeccionados, em geral, segundo suas diretrizes institucionais e suas concepções de educa-



SUMÁRIO



ção, de projeto pedagógico, de língua, de ensino e de aprendizagem, é provável que não mudem muito.

Respondendo à pessoa que perguntou sobre ser possível questionar judicialmente a BNCC por ela ferir direitos linguísticos, receio que isso seja difícil. A meu ver, ela fere – ou ao menos inviabiliza em certa medida – o Artigo 4º da Constituição, pois ele estabelece que:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Ora, como será possível conseguir a integração social e cultural e a formação de uma comunidade latino-americana de nações sem o conhecimento de espanhol? Entretanto, como não sou especialista na área jurídica, talvez as Associações de Professores de Espanhol do país possam verificar a possibilidade de um questionamento oficial a respeito.

Embora eu veja um esforço por parte de muitas escolas em se ajustarem à BNCC, não creio que atinjam esse objetivo totalmente e, na minha opinião, não haverá uma fiscalização, mas uma certa “cobrança”, mais em função dos exames em larga escala do que pelos méritos da BNCC em si mesma. E, nesse sentido, já que o espanhol não está contemplado nela, talvez isso seja positivo para nós, pois não nos “amarra” nem limita, ou seja, podemos trabalhar de maneira mais livre e mais de acordo com aquilo que consideramos adequado para a nossa realidade. Inclusive, vale lembrar que antes da Lei 13.415/17 vários estados brasileiros elaboraram diretrizes curriculares específicas, que levavam em consideração as especificidades locais. Esse, a meu ver, é um ótimo caminho!

SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NO PERÍODO DA PANDEMIA

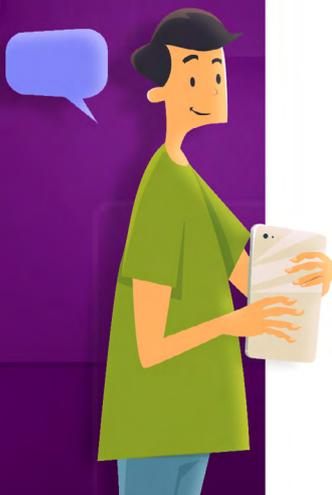
Como o bloco anterior foi extenso, infelizmente tivemos pouco tempo para conversar sobre este assunto, tão premente e importante (uma hora passa muito rápido!!).

A exemplo do que havia ocorrido nos blocos anteriores, neste também tivemos perguntas enviadas antecipadamente por alunos do curso de pós-graduação do Prof. Antonio, assim como perguntas e comentários feitos durante a *live* pelos participantes. E aqui também vamos agrupá-las, bem como nossos comentários (agora por uma questão de limitação de espaço...). Vejamos, primeiro, as perguntas:

- Tendo em vista o cenário atual de pandemia, como entender as práticas que estamos desenvolvendo na escola e no ensino de línguas?
- Como fica a metodologia de nossas aulas?
- Como o professor pode organizar o seu trabalho diante de tantas demandas?
- Ainda não temos a “educação digital”, nem por parte dos professores, nem dos alunos. Falta formação.
- Falta capacitação, metodologia diferenciada, adaptação para o novo contexto.

Neste momento de distanciamento físico, em que todos – professores, estudantes, familiares – estamos aprendendo “na marra” a lidar com as tecnologias com propósitos educativos, fomos colocados frente a frente com nossas limitações (de conhecimentos tecnológicos, de equipamentos, de acesso às tecnologias, de espaço

SUMÁRIO





SUMÁRIO



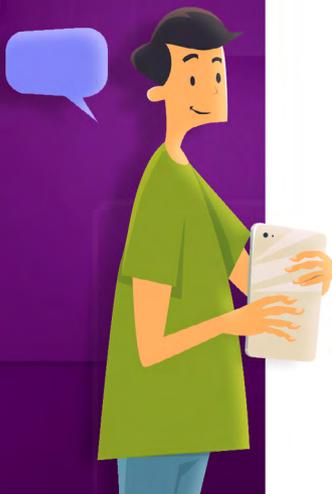
físico), com nossos receios de exposição (de nossas limitações, de nossos desconhecimentos, de nossa intimidade familiar), com nossas dificuldades de gerenciamento (de tarefas profissionais, familiares, pessoais) e mais uma série de obstáculos que não estão sob nosso controle (ruídos externos, quedas e falhas de conexão e de energia, demanda de tempo maior do que a requerida no trabalho presencial...). Tudo isso é extenuante, estressante e, ao mesmo tempo, desesperador, pois os docentes estão sendo pressionados pelos gestores e pelos pais e responsáveis para cumprirem os dias letivos, a carga horária e o conteúdo. O que fazer se não foram preparados para lidar com tudo isso? A própria BNCC da qual falamos tanto até agora, não oferece suporte para o ensino remoto e a formação metodológica dos professores está voltada, fundamentalmente, para as aulas presenciais. Como lidar com esta situação tão inusitada?

Em conversas informais com professores, com pais de alunos e com estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolarização, algumas queixas têm sido recorrentes. Os docentes afirmam sofrer pressão das escolas para simplesmente “transferirem” as aulas presenciais para virtuais, ou seja, muda-se o suporte, mas não se altera a metodologia. Assim, mantém-se a ênfase no conteúdo e no uso do livro didático impresso, com a realização das mesmas atividades das aulas regulares. Isso sugere que as escolas estão preocupadas, apenas, com o cronograma e não levam em consideração que os professores não possuem formação específica para preparar e ministrar aulas remotamente e não estão familiarizados com as tecnologias para elaborar atividades com facilidade. Dessa forma, a preparação de “aulas” demanda um tempo excessivo, gera um desgaste enorme e produz escassos resultados positivos.

As opiniões dos pais e responsáveis com os quais conversamos situam-se em extremos: há aqueles que “cobram” da escola e dos professores o cumprimento dos conteúdos, o desenvolvimento das aulas regulares e manifestam preocupação com a aprovação final, com o



SUMÁRIO



Enem e com a preparação para o vestibular, além de se queixarem de que quando não há “aulas” os filhos ficam ociosos. Opinião oposta têm outros que se queixam do excesso de horas de “aula”, da quantidade de atividades e de tarefas solicitadas, da exigência do uso de uniforme para assistir às aulas *online*, entre outros aspectos, pois entendem que as aulas *online* não substituem as aulas presenciais.

Já os estudantes mostram-se, muitas vezes, desmotivados, cansados e despreparados para acompanhar as supostas aulas virtuais. Embora eles, em geral, tenham um bom domínio da tecnologia, o uso que fazem dela no seu dia a dia é para o que podemos chamar de lazer: uso das redes sociais, jogos, entretenimento etc., porém, eles não estão familiarizados ou mesmo sabem usá-las para aprender a aprender.

Tudo isso deixa claro que o uso pedagógico das tecnologias não só deve ser bem-vindo nas aulas presenciais (não tem mais cabimento ser contra o uso do celular com fins didáticos na escola, por exemplo), como deve, com urgência, integrar os cursos de formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, é fundamental que os professores, coordenadores e gestores comecem a distinguir os conceitos de ensino remoto, ensino remoto emergencial, educação a distância, entre outros e a usá-los adequadamente, pois há diferenças significativas entre eles e as ações que cada modalidade demanda.

A MODO DE ENCERRAMENTO

Concluindo a *live* (antes que ela nos “derrubasse” por causa do tempo determinado e limitado de duração), ressaltamos que, quando todo este tempo de distanciamento físico passar, nada voltará a ser como era e teremos que nos repensar também como professores, assim como teremos que repensar a forma de ensinar e aprender. Se



neste primeiro momento os docentes estão sendo autodidatas e, em certa medida, os alunos estão descobrindo sozinhos novas formas de aprender e de estudar, daqui em diante temos que assumir juntos essas tarefas tão complexas e desafiadoras. Por isso, gostando ou não, os cursos de Licenciatura precisarão passar por profundas reformulações, bem como todos nós passamos por profundas mudanças. Vamos lá: rumo aos novos tempos!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Coord.). *Linguística Aplicada*. Ensino de Línguas & Comunicação. Campinas, Pontes, 2005, pp. 89-111.

BRASIL. MEC/Consed/Undime. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

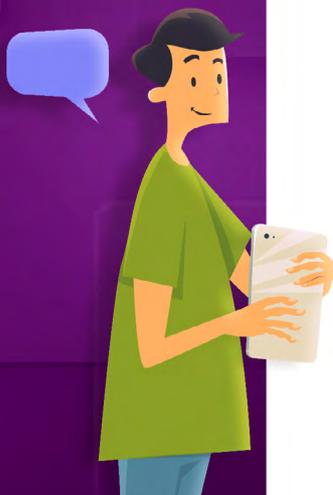
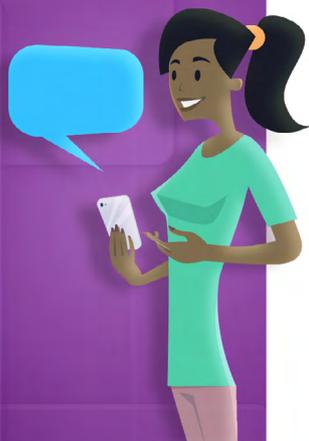
BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. *Lei no 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. *Lei no 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Coord.). *Coleção Explorando o Ensino. Espanhol*. Ensino Médio. Brasília. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010, pp. 69-84.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. In: *Revista UFG*. Goiânia, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG, vol.20. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SILVA JÚNIOR., Antonio Ferreira da.; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, Pontes, 2019, p.181-208.



12

Alvaro Monteiro Carvalho Arcanjo

**O QUE GÊNERO
E SEXUALIDADE
TÊM A VER COM
A AULA DE INGLÊS?**



SUMÁRIO



Em quase todas as vezes que as pessoas descobrem que sou professor de inglês, sou interpelado com perguntas como “Você já foi aos Estados Unidos?”, “Que inglês você fala?”, “Como posso falar XX em inglês?”, entre muitas outras. Percebo uma expectativa por parte dessas pessoas de que o meu trabalho como professor de inglês está relacionado a saber sotaques, palavras e expressões diversas e todos os conjuntos sistêmicos de regras. Imaginem a frustração dessas pessoas quando elas souberem que eu não conseguiria responder a várias perguntas dessa ordem.

Em outros momentos, quando converso sobre assuntos que abordo em minha sala de aula e teço comentários acerca de algumas falas que emergem das interações que tenho com as turmas em que leciono, sou, de modo geral, interpelado com as perguntas, “mas o que isso tem a ver com a aula de inglês?”, “É aula de sociologia?”. “Isso”, correntemente, diz respeito a temáticas como gênero e sexualidade – aspectos relacionados àquilo que entendemos como identidade.

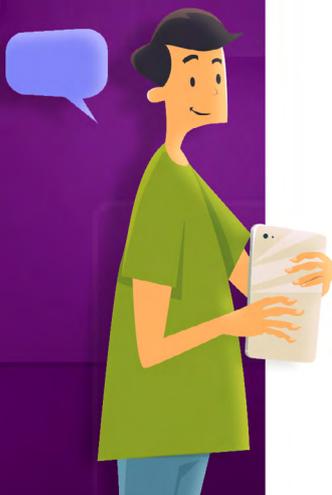
Esses tipos de questionamentos direcionados a mim são, a meu ver, resultantes de uma lógica respaldada por ideias, crenças e orientações⁴⁶ ainda muito enraizada no Brasil a respeito do que seja língua e do que seja ensinar e aprender uma língua: ainda pensamos o ensino de línguas adicionais⁴⁷ como a explanação de um conjunto de regras sistêmicas, sotaques e, no máximo, da cultura norte-americana e/ou inglesa. Em termos amplos, não haveria, nessa perspectiva comum, conexão entre ensino e aprendizagem de uma língua e processos sociais mais amplos, como questões de gênero e sexualidade.

⁴⁶ Ideias, crenças e orientações acerca do entendimento sobre “língua” é posto por vários/as pesquisadores/as como ideologias linguísticas (Cf. IRVINE, J. T., ; GAL, S., 2009).

⁴⁷ Embora o termo “língua estrangeira” figure em muito documentos oficiais no Brasil, lanço mão do uso da expressão “língua adicional”. Em concordância com Schlatter e Garcez (2009), faço uso dessa nomenclatura, visto que a distinção tradicional nativo/estrangeiro não é suficiente para capturar a complexidade que caracteriza as práticas comunicativas contemporâneas. Para além dessa questão, o termo “adicional” compreende que o processo de aprendizado de uma língua como um acréscimo ao repertório do/a aluno/a, valorizando-o.



SUMÁRIO



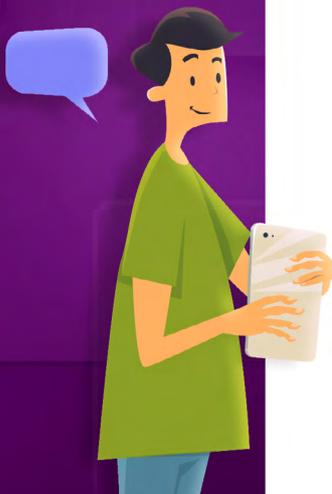
Diante desse cenário, proponho-me, neste capítulo, a construir uma reflexão que rompe com a perspectiva tradicional sobre o ensino de inglês ao possibilitar que reimaginemos o papel da aula de inglês como língua adicional em relação a temáticas de gênero e sexualidade. A ruptura com tal perspectiva se faz necessária, pois defendo que os processos de ensino e aprendizagem de línguas precisam ser responsivos aos tempos em que vivemos (BAUMAN, 2008) e fazem parte de uma macro-política (RAJAGOPALAN, 2013). Uma educação linguística responsiva seria aquela que reconhece a importância da escola tanto na reprodução quanto na reinvenção de conhecimentos e discursos que circulam nas mais variadas instituições sociais (ARCANJO, 2017) e está comprometida com o desenvolvimento de modos alternativos de compreender a vida social (PINAR, 2000).

Parte do processo de reimaginar a vida social diz respeito aos modos de ser e estar no mundo, isto é, aos processos como nos identificamos e somos identificados em termos de gênero, sexualidade, raça, idade, classe social, religião etc. Por acreditar que a instituição escolar tem funcionado como um espaço de reprodução de ideias e orientações – ideologias – naturalizantes e naturalizadoras, ela precisa ser compreendida como lócus para a mudança social. É nesse sentido que, em conformidade com Fabrício (2007), enxergo a aula de inglês como local fértil de reinvenção de sentidos sobre a vida social.

Ao delinear a construção de uma reflexão que fragmente uma noção modernista do que seja ensinar inglês, elejo a abordagem da temática concernente a gênero e à sexualidade como ponto de partida. Por estarmos vivendo sob um governo fascista, aposto na reinvenção identitária como forma de responder, responsavelmente, aos tempos que enfrentamos. Mas como pensar gêneros e sexualidades na aula de inglês? Recuperando o que disse anteriormente, o que isso tem a ver com a aula de inglês?



SUMÁRIO



Com o objetivo de referenciar essa questão e ensaiar uma possibilidade de resposta, organizo este texto da seguinte forma, a saber: na próxima seção, discorro sobre o papel da escola a partir da perspectiva das teorias *queer*. Em seção subsequente, abordo as implicações das teorias *queer* para os conceitos de linguagem e identidade. Por último, discuto efeitos do pensamento *queer* para a sala de aula de inglês.

QUEERIZAR A EDUCAÇÃO

Uma das possíveis formas de significação da palavra *queer*, que se origina no inglês, é “estranho”, “raro”, “fora do normal”. Ao mesmo tempo, tal termo se consolidou como uma forma de endereçamento ofensivo a pessoas homoeróticas – o que equivaleria a “viado” ou “bicha” no português brasileiro. Apesar da densidade pejorativa desse vocábulo, no âmbito das teorias *queer*, essa mesma palavra diz respeito aos processos de luta contra quaisquer tipos de normatização que, por sua vez, culminam na estruturação de visões universalizantes, naturalizantes e patologizantes de todos/as nós (LOURO, 2004; JAGOSE, 1996). Nesse sentido, as teorias *queer* problematizam, estranham normas que engessam diferentes sistemas valorativos (cis)heteronormativos⁴⁸.

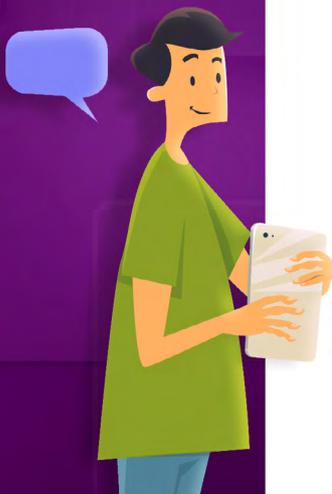
Para teóricos/as *queer*, que buscam desnaturalizar a matriz (cis) heteronormativa, o termo “*queer*” precisa funcionar como verbo. Ou seja, em vez de uma palavra descritora de um estado de coisas, ela passa a ser válida como um verbo, uma forma de ação. Tal ação está relacionada à prática de desconstrução⁴⁹ das epistemes que estão em operação. Dessa forma, conseguiríamos perceber como atribuímos sentido de rea-

⁴⁸ As ideias das teorias *queer* se diferem daquelas defendidas pelo movimento gay e lésbico tradicional. Para maior compreensão desse assunto, sugiro a leitura de Miskolci (2015).

⁴⁹ *Desconstrução*, conceito cunhado por Jacques Derrida (1988), é entendida, aqui, como uma prática de entendimento do modo como as culturas e sistemas de conhecimento funcionam de forma a legitimar certas formas de ser e de conhecer em detrimento de outras.



SUMÁRIO



lidade e de verdade nos processos de significação nos quais nos engajamos diariamente, a todo o instante (ARCANJO, 2017; LOURO, 2004).

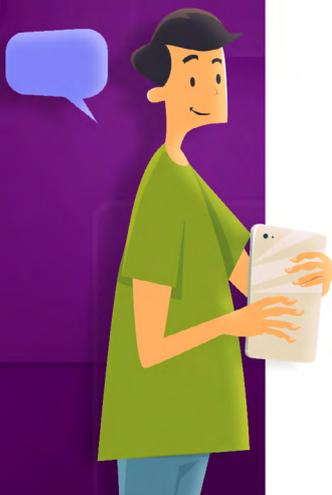
Como a escola é uma instituição que faz parte da estruturação daquilo que entendemos como sociedade, ela não escapa às normas da (cis)heteronormatividade. Em razão disso, tais normas operam com muita intensidade na instituição escolar e corroboram para a reprodução de certas formas de ser e estar no mundo. Basta pensarmos na organização do espaço escolar. Como Fabrício nos lembra (2007), a escola ainda é formatada de forma panóptica. O panóptico, para Foucault (1987), diz respeito ao conjunto de dispositivos que engendra técnicas de controle dos corpos e dos espaços que estes ocupam. No contexto escolar, essa maneira de construção prevê alguém que tem visão de tudo e de todos/as – o/a professor/a – e, ainda, controla as pessoas e os corpos – alunos/as – que estão confinados no mesmo ambiente – a sala de aula (ARCANJO, 2017).

Nesse arranjo panóptico, professores/as exercem um poder disciplinar que orquestram tanto a interação quanto a estrutura de participação nas aulas, cujos efeitos se circunscrevem a produções de intersubjetividades. O/A professor controla e regula o espaço de cada um/a, o que se pode falar, sobre que tópicos se pode conversar, a extensão da fala de cada aluno/a, como sentar, como gesticular, como usar a linguagem, como se pode ser e estar etc. Essa configuração escolar, como pondera Fabrício (2007), promove formas de participação muito hierarquizadas e pouco ou nenhum contato com a diferença.

Se quisermos fomentar mudanças no espaço escolar, acredito que tenhamos de repensar o papel da escola e suas bases tradicionais, a fim de respondermos às demandas do mundo contemporâneo. Além disso, faz-se urgente o reconhecimento de que não existe educação apartada de processos culturais, sejam eles locais, sejam eles translocais (CANDAUI, 2010). Com o intuito de suscitar mudanças em nossas salas de aula, é necessário, a meu ver, um movimento de queerização, ou seja, de problematização de alguns aspectos tradicionais da escola.



SUMÁRIO



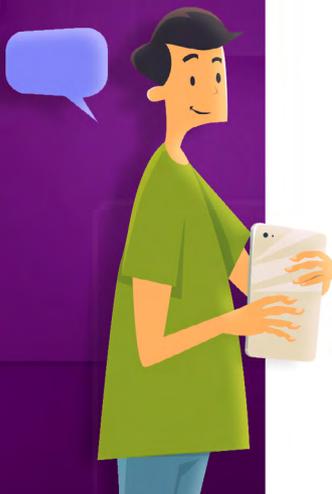
A primeira dimensão a que me refiro é relativa ao currículo. De modo geral, muitas secretarias de ensino da rede pública municipal ou estadual possuem currículos disciplinares que precisam ser seguidos pelos/as professores/as. Muitas vezes, não nos damos conta de que esses documentos funcionam como uma corporificação de um conhecimento particular, que serve a propósitos específicos (ARAÚJO, 2016; TADEU SILVA, 2011). Como uma lógica monocultural é bastante atuante na escola, os currículos também acabam por reproduzir discursos relacionados a homogeneidade. Com efeitos, binarismos são reiterados. No caso da sala de aula de inglês, tais compósitos, além de demarcarem identidades bem definidas, também apontam para um ensino de línguas pautado em normas gramaticais.

Isso nos leva, inevitavelmente, a um segundo aspecto: o conhecimento. Como Louro (2004) bem argumenta, precisamos “questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos dão ao que aprendem” (p. 64). Luhmann (1998) argumenta que nosso trabalho, seguindo uma perspectiva *queer*, deve estar voltado para o modo como conhecemos e como o conhecimento é produzido nas interações do cotidiano escolar: o que está sendo ensinado?; o que o conhecimento faz com os/as alunos/as?; como chegamos a uma forma de conhecer e não a outra?

Repensar essa questão requer, também, entender que a linguagem não é um mero meio de comunicação, mas sim um recurso por meio do qual diferenças são fixadas, uma vez que a linguagem instaura relações sociais (ARCANJO, 2017, LOURO, 1997). A título de ilustração, pensemos na maneira como atribuímos características a nossos/as alunos/as: “que menina **meiga!**”; “que menino **bagunceiro!**”; “Fulana se senta **igual a um menino!**” Essas construções e muitas outras contribuem para a ratificação da (cis)heteronorma e privilegiam certas formas de ser e de estar ao passo que deslegitimam outras.



SUMÁRIO



Nesse contexto, queerizar a educação pode ser uma possibilidade para a construção de outras políticas de conhecimento. Queerizar a educação promove a emergência de práticas pedagógicas que interrogam as condições que fazem o conhecimento possível ou não. Queerizar a educação sugere um diálogo entre o que posso conhecer e o que me recuso a conhecer. Trata-se de pensar a prática docente como um exercício ético derivado da reflexão dos processos de normalização. No caso do ensino de línguas, processos normalizantes são expressos, por assim dizer, nos usos que fazemos das línguas.

Essa ótica teórica apresenta implicações para noções correntes de identidade e de linguagem, o que focalizo na próxima seção.

QUEERIZAR AS NOÇÕES DE LINGUAGEM E DE IDENTIDADE

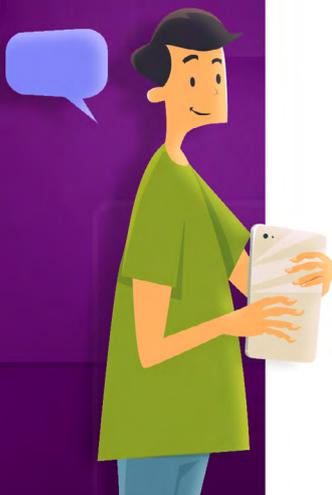
Como indiquei anteriormente, um posicionamento *queer* em relação aos processos educacionais demanda um olhar igualmente problematizador sobre linguagem e identidade.

No senso comum, acredita-se que lançamos mão da linguagem para descrever estados de coisas. Ou seja, usamos a linguagem para fazer referência a tudo aquilo que existe no mundo. Trata-se de um mero instrumento de comunicação neutro e transparente. No entanto, recorro a John Austin (1990) para desafiar essa noção. O autor impulsionou uma revolução no pensamento linguístico ocidental ao propor a teoria dos atos de fala e argumentar que a linguagem não exerce uma função puramente referencial, ou seja, mediação entre conceito e realidade.

Austin nos convida a pensar a linguagem como forma de ação no mundo. Nesse sentido, quando mobilizamos diferentes recursos semióticos, estamos agindo. Essa ideia instaura a noção performativa



SUMÁRIO



de linguagem, com a qual me alinho neste texto⁵⁰ (AUSTIN, 1990). Então, considerando essa premissa, podemos dizer que todos os enunciados são performativos, pois realizam ações ao serem ditos. Trata-se de um dizer-fazer indivisível (ARAÚJO, 2008). Assim, a linguagem é performativa porque ela constrói aquilo que se diz expressar/descrever.

Como Derrida (1988) pondera, nossos atos de dizer-fazer repetem e citam histórias de significação. Em termos amplos, quando repetimos determinadas formas linguísticas, citamos significações socialmente sedimentadas. Entendo, em consonância com o autor, que a repetição é a possibilidade estrutural do signo. A citação, por sua vez, é atuante na relação de repetição e a ideia de referente, o que permite a compreensão de sentidos.

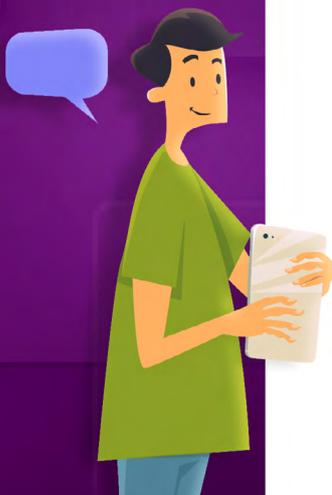
Não se trata, porém, de mera repetição. Nossas práticas discursivas são sempre socialmente situadas e, por isso, não estão desconectados de uma sócio-história. Além disso, os contextos interacionais nos quais nos engajamos são sempre outros. Estamos sempre diante de outras práticas discursivas. Por isso, ainda que se repita “o mesmo” – o que gera a impressão de estabilidade – estamos sempre engendrando algum sentido diferente, uma vez que os contextos nunca se repetem (PENNYCOOK, 2007).

Nessa perspectiva, vale destacar também que uma pessoa que fala é também alguém que produz um ato corpóreo: a fala pede o corpo (PINTO, 2007). É essa imbricação que estabelece a relação entre linguagem, corpo e o que chamamos de identidade. Nossos corpos não estão apartados dos usos socialmente situados que fazemos da linguagem e, por essa razão, são impregnados de significados sociais. Mais ampla-

⁵⁰ A teoria dos atos de fala de Austin foi revisitada criticamente por vários/as autores/as. Não cabe, aqui, recuperar essas reflexões, pois não é meu objetivo. No entanto, o cerne da teorização do autor prevalece: usos da linguagem são formas de ação. Questões referentes ao traço de alguns limites da teoria de Austin são abordados por Derrida (1988) e Pinto (2007), por exemplo.



SUMÁRIO



mente falando, corpo é ritualizado e faz parte de processos que agem na demarcação social por meio da repetição e citação (PINTO, 2007).

Então, para ser legível, o corpo precisa da repetição para que se crie uma aparência de substância, de ser natural, e assuma certa forma. “Essas próprias substâncias nada mais são do que coerências contingentemente criadas pela regulação de atributos” (BUTLER, 2010, p. 48). Sendo assim, o corpo aparentemente natural encontra a gênese se seus significados “para além do momento de seu agir, pois exige a repetição de si mesmo e dos significados que lhe são atribuídos: esse corpo repetido precisa de uma história para que seu presente, o seu agora, não perca o passado e abra possibilidades futuras de repetição” (ARCANJO, 2017, p. 47).

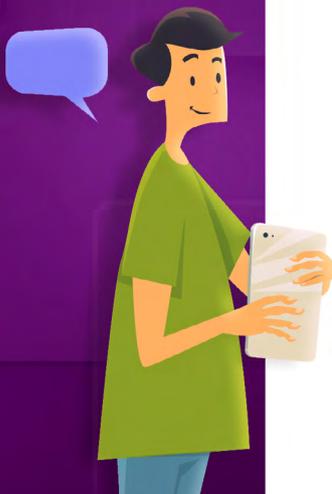
Em resumo, desse ponto de vista, que enxerga a linguagem como uma performance, põe em xeque uma visão de linguagem como sistema abstrato e descontextualizado, a qual é extremamente arraigada nas escolas. A problematização acerca da linguagem que abordo acima também acarreta outras formas de se entender identidade, que, no senso comum, é compreendida expressão de um *eu*.

É amplamente difundida a ideia de que sempre expressamos aquilo que realmente somos em nossas interações. Ora, se os códigos de significação sócio-histórica são marcados no e pelo corpo, fica difícil sustentar a noção de que existe um *eu* interior. Em razão disso, o que venho chamando de identidade até aqui é concebido como performance identitária. Trata-se de um construto discursivo. Performances identitárias são construídas, experimentadas e entendidas de maneiras diferentes no interior de culturas e momentos históricos específicos (BUTLER, 2004).

Sendo assim, os processos de identificação são performativos. Vejamos. Se o ato performativo constrói aquilo que descreve, conforme salientei acima, performances identitárias também o são, porque cons-



SUMÁRIO



troem as identidades que descrevem e pretendem ser (PENNYCOOK, 2007). Os atos performativos ganham aparência de substância, visto que são atos que se repetem inúmeras vezes⁵¹ (BUTLER, 1990).

Isso não quer dizer, porém, que a materialidade dos corpos é negada. A proposta é de pensar que os corpos só são legíveis com suas histórias. A materialidade dos corpos necessita do entrelaçamento do próprio corpo aos códigos de significação cultural (BUTLER, 2004). Em termos amplos, não se compreende o corpo sem os processos que o significam e, ao mesmo tempo, materializam-no.

Dessa maneira, seguindo teorizações *queer*, gênero e sexualidade são histórica e culturalmente constituídos e devem ser compreendidos como um fazer contínuo, nunca completo. “O gênero [e a sexualidade] como performance é algo que o sujeito faz nos posicionamentos que ocupa, nas narrativas que conta, nos modos de sentar, agir, mover o corpo, aceitar e recusar parceiros sexuais etc.” (MOITA LOPES, 2009, p. 132). Nesses termos, gênero e sexualidade não são uma essência que carregamos, mas resultados de nossas performances corpóreo-discursivas.

Tendo queerizado as noções de linguagem e de identidade, passo, agora, à implicação de uma visada *queer* para a sala de aula de inglês.

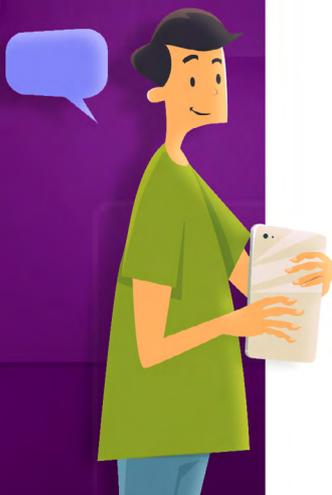
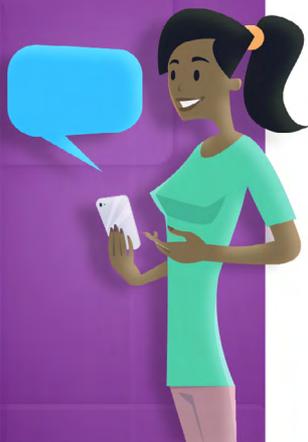
QUEERIZAR A SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Ainda que haja muitas propostas para se repensar o ensino de inglês e de outras línguas adicionais no Brasil, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (sic.), não raramente nos deparamos com práticas escolares que são

⁵¹ Essa repetição, que se dá por intermédio da citação, sempre permite a emergência de algum sentido novo.



SUMÁRIO



respaldadas por uma visão de letramento autônomo – ou seja, os processos linguísticos seriam completos em si mesmos (KLEIMAN, 2008).

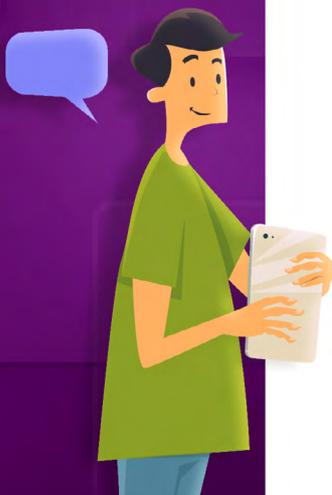
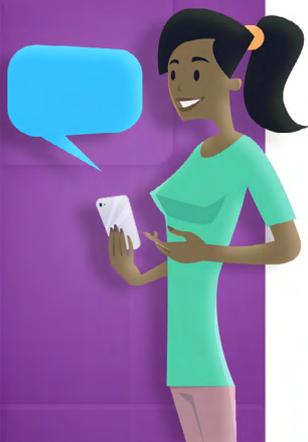
Esse paradigma, vigente em grande parte das instituições brasileiras de ensino, acaba por ser falho, quando analisado por uma perspectiva queer, ao se distanciar de questões relacionadas à vida social. Em trabalho anterior (ARCANJO, 2017), destaco algumas facetas desse projeto malogrado que tomou conta do ensino de inglês no país. Recupero-as a seguir: a) a sala de aula é compreendida como um lugar de relações extremamente assimétricas; b) existe uma crença na existência de um falante ideal de língua – o falante nativo; c) o inglês, ou mesmo outra língua, seja materna ou adicional, é abordado com o foco no nível sistêmico, de maneira prescritiva; d) os textos trazidos, nos materiais didáticos, pouco ou nada exploram assuntos relacionados a gênero e à sexualidade; e e) o ensino de inglês está, frequentemente, relacionado à promoção da cultura dos EUA e da Inglaterra.

Se, no bojo dos princípios de práticas pedagógicas queer, está a necessidade de problematização dos pilares tradicionais que sustentam a escola, nós, professores/as precisamos, urgentemente, voltar nossa atenção para a necessidade de propor práticas que promovam o engajamento crítico-reflexivo de nossos/as alunos/as no mundo social. Diante desse cenário, torna-se imprescindível explorar os efeitos de uma visada queer para a noção de letramentos.

A meu ver, é necessário entendermos letramentos como práticas sociais, sempre ideologicamente orientadas, situadas na história e na cultura. Se nos reposicionamos quanto aos conceitos de linguagem e de identidade e à função da escola, não faria sentido, pensar as práticas de letramento na instituição escolar como ações deslocadas da sócio-história. A ideia de letramentos *queer* dá nuance ao conceito de letramentos ideológicos e, por isso, auxilia a compreender que tais práticas estão sempre relacionadas a performances identitárias (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010). Em outras palavras, as práticas nas



SUMÁRIO



quais nos engajamos sempre fornecem pistas de quem somos. Desse modo, ao participarmos de determinada prática de letramento, acabamos por nos localizar em uma prática específica. No curso dessa ação, várias projeções que dizem respeito aos valores e ideologias que envolvem as pessoas entram em jogo. Isso constitui mosaicos intersubjetivos diversos no momento da interação. Ou seja, projetam-se sentidos de identidades (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010).

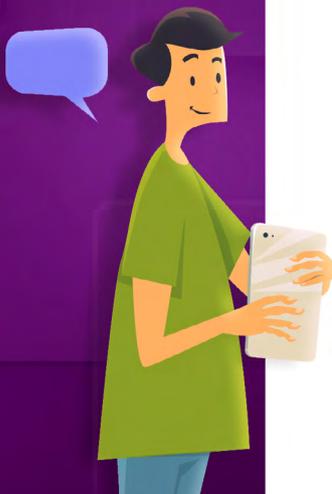
No caso da sala de aula de inglês, as práticas de letramento *queer* proporcionariam aos/às alunos/as a possibilidade de desafiar e questionar sentidos consensuais. Adota-se uma posição questionadora e reflexiva, sobretudo no que se refere às regras e hierarquizações que regulam e normalizam a vida social. Trata-se de propiciar ao/à aluno/a um exercício de análise de narrativas estáveis acerca dos gêneros e das sexualidades (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010), o que pode interferir na produção da normalidade (ARCANJO, 2017).

Sob esse enfoque, a sala de aula de inglês como língua adicional, pode ser um espaço significativo para a ocorrência de práticas de letramento *queer*. Em face ao caráter desse idioma como língua da globalização (MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2013), o inglês pode permitir a circulação de discursos dos mais variados acerca da vida social. Assim, alunos/as teriam acesso não somente a discursos locais sobre práticas sociais, mas também a discursos globais, já que grande parte destes é construída em inglês (MOITA LOPES, 2006).

Nesse sentido, o inglês “pode se tornar a língua por meio da qual nós aprendemos a ler o mundo criticamente para que possamos participar ativamente em sua construção” (MOITA LOPES, 2006, p. 07). Nos próprios PCN de Língua Estrangeira (sic.) (1998), já se destacava a importância de uma aprendizagem reflexiva do inglês como uma maneira de acesso a formas alternativas para se pensar o mundo social. Por fim, sublinho que proporcionar aos/às alunos/as a possibilidade de engajamento em práticas de letramento também é estar comprometido



SUMÁRIO



com uma noção de cidadania que permite o/a discente ler o mundo criticamente, para além dos binarismos instituídos pela (cis)heteronorma, Assim, quem sabe, novas formas de ser e agir no mundo florescem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tentei articular teorizações que me possibilitassem repensar o papel da sala de aula de inglês frente a questões contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade. Conforme busquei assinalar, precisamos nos reorientar em relação a um conjunto de aspectos, caso queiramos promover o que chamei de práticas de letramento *queer*. Não se trata apenas “incluir” histórias das pessoas que são, frequentemente, marginalizadas via processos de normalização. A meu ver, não se viabiliza mudança social se não reconsideramos as epistemes em operação. Por essa razão, propus queerizar, ou seja, problematizar, a educação, a linguagem, as identidades e a própria sala de aula de inglês.

Não é meu objetivo listar métodos para se discutir gênero e sexualidade na sala de aula de inglês. Isso seria incoerente com o próprio processo de queerização que defendo. No entanto, minha aposta é de que pautados/as em princípios e teorizações, conseguimos proporcionar a nossos/as alunos/as práticas de letramento que sejam responsivas tanto a suas realidades locais, quanto translocais. Com efeito, estaremos comprometidos/as não só com um projeto de cidadania sobre que os PCN (1997) falam, mas também com um projeto de educação que respalda os direitos humanos e é eticamente responsivo à contemporaneidade. Nesse sentido, a sala de aula de inglês se torna um espaço institucional em que podemos refletir sobre quem somos e quem podemos.

Por último, gostaria de destacar que o recorte teórico que elegi, neste texto, é apenas uma de muitas maneiras de se abordar e problematizar concepções como linguagem, identidade e ensino de in-



SUMÁRIO



glês. Não é meu propósito supervalorizar as teorias que mobilizei aqui. Entretanto, as orientações teóricas que referenciei foram apropriadas para minhas indagações e objetivos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, A. M. C. *Letramentos queer e a sala de aula de língua estrangeira: discursos e performances identitárias em jogo*. Mairiútu: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2008.

ARAÚJO, R. P. de. *Gênero, diversidade sexual e currículo: práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar*. Rio de Janeiro: Metonímia, 2016.

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação – Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

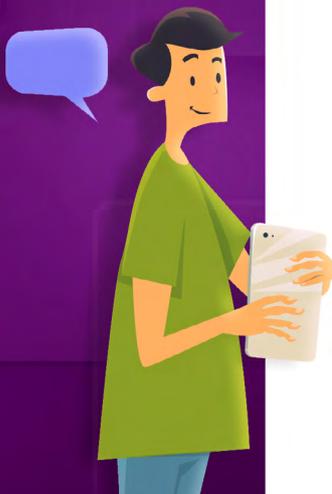
_____. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Tradução de S. Weber. Evanston: Northwestern University Press, 1988.



SUMÁRIO



FABRÍCIO, B. F. Co-participação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. *Calidoscópico*, v. 5, p. 125-138, 2007.

_____; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re-) posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. & BASTOS, Liliana. Cabral (Orgs.). *Para além da identidade: trânsitos, fluxos e movimentos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

IRVINE, J. T., & GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2009.

JAGOSE, A. *Queer theory: an introduction*. New York: New York University Press, 1996.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de letras, 2002.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, 24, p. 309-340, 2008.

PENNYCOOK, A. Performance and performativity. In: PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007.

PINAR, W. F. FOREWORD. In: TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (Eds.). *Thinking queer: sexuality, culture, and education*. New York: Peter Lang Publishing, 2000.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidade. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 27, nº 01, p. 1-16, 2007.

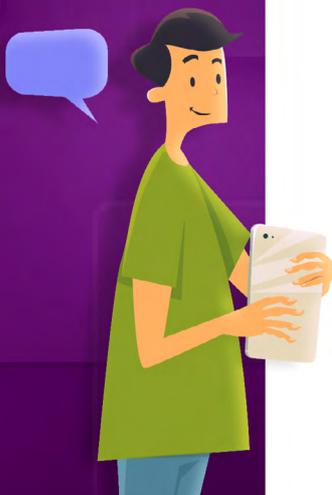


RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GUERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009.

TADEU SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUMÁRIO



13

Marcelo de Miranda Lacerda

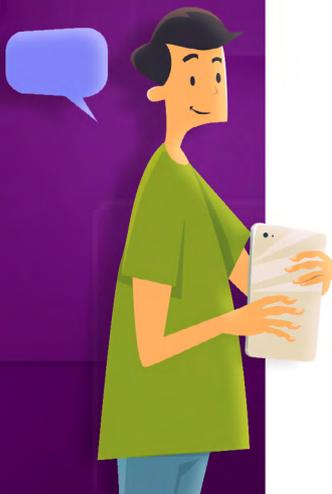
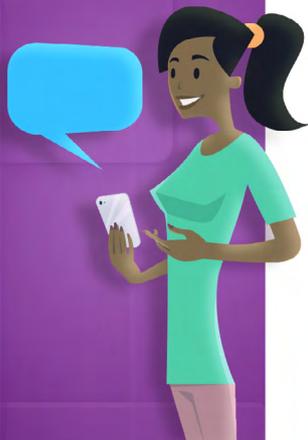
GAMES E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.189-202





SUMÁRIO



Entende-se por cultura digital ou cibercultura a contemporaneidade (hábitos, atitudes), associada, segundo Lemos (2015, p. 15), às TD (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.), criando uma nova relação entre a técnica e a vida social.

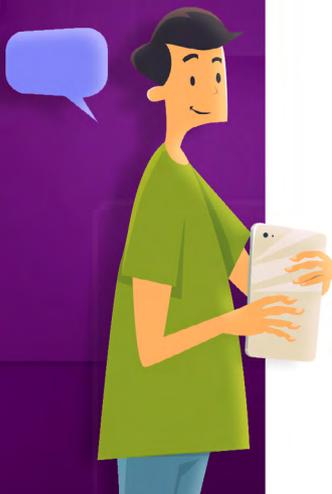
[...] as novas tecnologias tornam-se vetores de novas formas de agregação social. A tese de fundo é que a cibercultura resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica. [...]. É a vida social contemporânea, enfim, que deve ser observada, não numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela óptica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social. (LEMOS, 2015, p. 16-17).

Lemos (2002) apresenta três princípios que norteiam o processo cultural emergente – a cibercultura: (1) a liberação do polo de emissão, (2) a conexão em rede; e (3) a reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinaatórias. (LEMOS, 2002, p. 39). O primeiro princípio refere-se à “cultura pós-massiva”, na qual os sujeitos têm a possibilidade de produzir e publicar informação em tempo real, “sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural (“massiva”)”. (LEMOS, 2002, p. 38). O segundo refere-se à possibilidade de emitir em rede, conectar-se com outras pessoas, “produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir” (LEMOS, 2002, p. 40). O terceiro princípio deriva dos dois primeiros, pois emissão e conexão produzem “a reconfiguração (de práticas e instituições) da indústria cultural massiva e das redes de sociabilidade da sociedade industrial”. (LEMOS, 2002, p. 41). Para o autor, a compreensão desses princípios (emissão, conexão e reconfiguração) permite entender o que ele chama de “territórios informacionais combinantes”.

É uma nova cultura que se instaura, decorrente de combinações possíveis em uma ecologia social de práticas culturais, constituída como uma ponte que liga essas práticas a uma nova cultura, a uma nova men-



SUMÁRIO



talidade pós-moderna, à cultura digital ou cibercultura – entendida por Lemos (2015, p. 15) como a contemporaneidade (hábitos, atitudes) associada às TD (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.), criando uma nova relação entre a técnica e a vida social:

[...] as novas tecnologias tornam-se vetores de novas formas de agregação social. A tese de fundo é que a cibercultura resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica. [...] É a vida social contemporânea, enfim, que deve ser observada, não numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela óptica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social. (LEMOS, 2015, p. 16-17).

James Paul Gee (2004, p. 230) busca, em Lave (1988), subsídios para refletir sobre as práticas sociais e culturais em torno de aprendizagem, participação e identidade formadas pelas diferentes práticas situadas: “En lugar de herramientas y técnicas concretas para el aprendizaje como tal, hay formas de convertirse en participante, formas de participar y formas en las que cambian los participantes y as prácticas.” (GEE, 2004, p. 230).

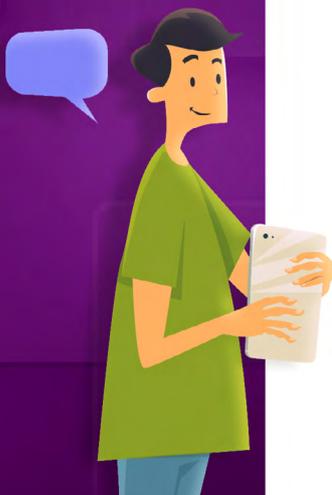
Dá-se o nome de cultura digital a este cenário emergente habitado por gamers, hackers e avatares ou, para nós profissionais da educação, atuais sujeitos da aprendizagem (SCHELEMMER, 2016) onde coabitam espaços multimodais, híbridos, ubíquos, em que coexistem diferentes tecnologias, modalidades e culturas.

CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO

A construção de espaços ou ambientes colaborativos e cooperativos (SCHLEMMER, 2014) pode potencializar não só a aprendizagem dos sujeitos, mas as relações de poder e autonomia frente às



SUMÁRIO



tecnologias, às TD e às relações sociais com os colegas, culminando em uma transformação social por meio dos *games*⁵². Acredita-se na filosofia de **games for change**, apresentada por Schwartz (2014), como princípio de utilização dos *games* para uma mudança social a partir da realidade, do contexto, das práticas sociais situadas e dos problemas sociais (do indivíduo e da comunidade).

O caráter multidisciplinar, a aprendizagem, o fator social e as potencialidades dos jogos digitais podem ser verificados nas considerações de Ruth Contreras-Espinosa:

Los juegos ayudan a experimentar con nuevas identidades, a explorar opciones y consecuencias, y a probar nuestros propios límites. Mediante los juegos es posible el **desarrollo de habilidades sociales** (Perrota et al., 2013), **la motivación hacia el aprendizaje** (Kenny y McDaniel, 2011), **una mejora en la atención, la concentración, el pensamiento complejo y la planificación estratégica** (Kirriemuir y McFarlane, 2004). Incluso ayudan **a interiorizar conocimientos multidisciplinares** (Mitchell y Savill-Smith, 2004), propician un pensamiento lógico y crítico y a mejorar habilidades que ayudan **a resolver diversos problemas** (Higgins et al., 1999), desarrollar habilidades cognitivas y a la toma de decisiones técnicas (Bonk y Dennen, 2005). (CONTRERAS-ESPINOSA, 2016, p. 27).

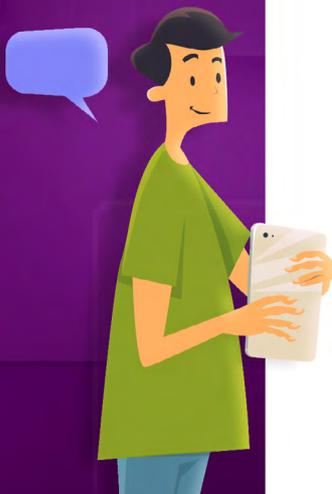
A autora aponta também que, por muito tempo, os jogos eram considerados “la antítesis del aprendizaje” (CONTRERAS ESPINOSA, 2016, p. 27). Entretanto, a opinião pública (e acadêmica) mudou bastante durante os últimos anos, e hoje jogos e a aprendizagem estão muito mais conectados do que se imagina.

Já Aranda et al. (2016) salientam que os *games* favorecem a aprendizagem, uma vez que quem joga tem de ser seduzido, ao ponto de dedicar tal esforço capaz de conseguir sucesso. Dessa forma, **a aprendizagem está na estrutura dos games como pré-requisito**

⁵² LACERDA (2019), defende em sua tese de doutorado o Letramento numa perspectiva digital, emancipatória e cidadã por meio de práticas gamificadas.



SUMÁRIO



para seu êxito. Para ser bem-sucedido, é preciso entender o que significa jogar, em uma interação “*hardware-software-jogador*” (ARANDA et al., 2016), considerando relações sociais entre os jogadores, discussão, processos, contextos e a própria identidade de quem joga.

Os *games* atualmente têm um lugar privilegiado na cultura digital e nas práticas sociais híbridas (LACERDA, 2019); suas características são suficientes para que o processo de aprendizagem se desenvolva e possa ser bem-sucedido. (GEE, 2007). Da mesma forma, a aprendizagem está relacionada à estrutura dos *games* (como pré-requisito para seu êxito), e seus usuários (jogadores e jogadoras) aprendem e praticam letramentos ao jogar (GEE, 2007), pois trata-se de uma atividade que exige um conhecimento específico acerca do domínio do *game* – daí a assertiva: “É jogando que se aprende a jogar.”

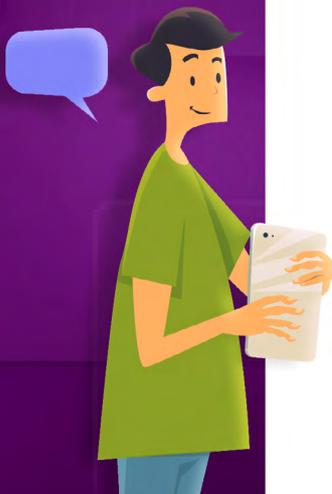
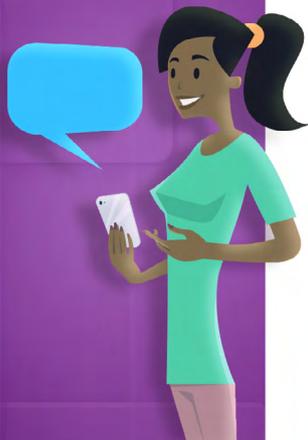
Gee (2007), no livro *What video games have to teach us about learning and literacy*, analisa características dos videogames e suas potencialidades para a educação. Esse autor, assim como Buckingham e Burn (2007), Squire (2008) e Aranda et al. (2016), defende uma alfabetização por meio dos jogos digitais, pois, assim como os atos de ler e de pensar, aprender é algo específico, que depende não somente do indivíduo, como também do meio social em que vive. (GEE, 2007).

Porém, o termo gamificação, desde que se difundiu a partir de 2011, remete a uma ambiguidade conceitual, verificada na revisão de literatura e em outros meios e mídias. Muitos consideram o simples uso de *games* ou atividades lúdicas na educação ou no âmbito escolar como sendo gamificação ou processo gamificado.

É importante considerar que, ao jogar, o sujeito descobre quais habilidades serão mais usadas e combinadas com outras (ou recombinadas, reconfiguradas, negociadas e legitimadas), de modo a criar habilidades mais complexas e significativas para realizar seus desejos e suas vontades, satisfazendo-se. (MCGONIGAL, 2011).



SUMÁRIO



Esse aspecto relaciona-se às considerações de Buzato (2012), quando se refere ao fato de “participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados” (BUZATO, 2012, p. 287). Ou seja, há práticas de letramentos específicas em *videogames*, assim como em qualquer outra área do conhecimento, que possibilitam pensar na definição de *game literacy*. (GEE, 2007).

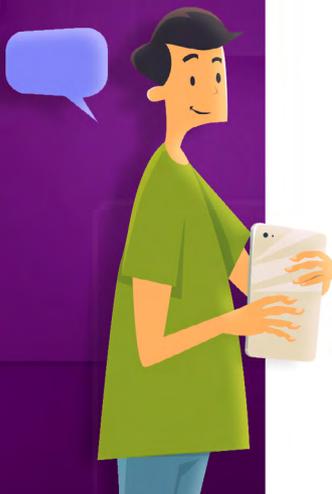
Game literacy é compreendido por Squire (2008, p. 643-644), como “conhecimento desenvolvido em experiências recompensadoras e desenhadas para si mesmo no mundo do game (especialmente dentro dos sistemas de regras e semiótico)”. Não se trata de jogar bem e ser letrado – “quanto mais letrado você é, maior será sua pontuação” (BUCKINGHAM; BURN, 2007, p. 329) –, mas sim de se apropriar do domínio operacional dos *games* (no sentido funcional do letramento), adquirindo uma postura mais crítica ou criativa (no sentido de letramento crítico ou dos multiletramentos). O conceito de cultura gamer e o processo de utilizar elementos de games em outros contextos (gamification), ou o ato de gamificar uma atividade, corroboram esta última proposição.

Nessa direção, concorda-se com a preocupação de Squire (2008) quando relata que se torna necessário refletir sobre como a escola reage ao ingresso de um grupo de alunos com características de *gamers*, empreendedores e líderes. Conforme Duarte (2017), inspirada em Squire (2008), a escola tem demorado a se apropriar das oportunidades educativas que os *games* oferecem:

O autor afirma que as escolas têm demorado mais para aproveitar as oportunidades que games oferecem se comparadas à indústria ou ao exército, porque os letramentos em que as escolas se baseiam são aqueles predeterminados por instituições superiores, que elaboram currículos, incluindo a leitura e produção de textos de gêneros previamente selecionados, a análise desses textos e a ausência de participação em atividades de fato



SUMÁRIO



sociais. Para Squire (2008, p. 667), os letramentos baseados em games incluem uma constelação de práticas de letramento que são bastante diferentes: os textos são espaços para habitar, a aprendizagem é um ato produtivo e performativo, o conhecimento é legitimado através da capacidade de funcionar no mundo, a participação requer tanto produção quanto o consumo da mídia, a especialização significa o aumento de espaços digitais para promover objetivos de um jogador e sistemas sociais têm fronteiras permeáveis com trajetórias de participação sobrepostas. (DUARTE, 2017, p. 46).

Seguindo esse raciocínio, Aranda et al. (2016) defendem uma “*ludoliteracy*” ou “*ludoficación*”, que coincide com o “*game literacy*” no que se refere a “ver únicamente con habilidades funcionales relacionadas con el acto de jugar (de leer bien) sino también con capacidades y competencias analíticas y reflexivas y, también, con habilidades creativas orientadas a la producción, a la escritura.”

Segundo os autores e seu grupo de pesquisa⁵³ (Grupo de Investigación en aprendizajes, medios y entrenamiento) da Universidade Aberta da Catalunha (UOC), é necessário começar a incorporar os jogos digitais (e seus aspectos lúdicos digitais) como um conteúdo imprescindível à escola, no que se denomina “alfabetización mediática, *media literacies*, *educomunicación*’ o, como proponemos aquí, inaugurar un nuevo cuerpo de conocimientos, la ‘*ludoliteracy*’ o alfabetización en y con el juego digital.”

Essa incorporação, conforme os autores e pesquisadores, há de formar parte das competências, habilidades e letramentos comunicacionais e culturais próprios da contemporaneidade, transcendendo o preconceito de pertencer a uma subcultura marginal e específica:

El juego digital transcende hoy su tradicional rol como parte de una subcultura específica, para convertirse en un verdadero

⁵³ Maiores detalhes sobre o Grupo de Pesquisa “En aprendizajes, medios y entretenimiento”, formado por investigadores e professores da Universitat Oberta de Catalunya (UOC), estão disponíveis em: <<http://gameresearch.uoc.edu/>>. Acesso em: 01 jan. 2016.



SUMÁRIO



motor de la sociedad y la cultura digital. Una alfabetización mediática rigurosa que defiende la necesidad de una *competencia crítica, analítica* y productiva sobre los media, no puede dejar de tener presente y potenciar activamente lo relativo al juego digital y la práctica *ubicuidad* de la formas de juego digital en nuestra sociedad. (ARANDA, et al., 2016).

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

A disseminação dos aplicativos móveis incrementou o mercado dos games, uma vez que, os mesmos, se tornaram responsivos - adaptados a outras plataformas além do console. E assim, tanto os Apps quanto os games passaram a ocupar um espaço no dia a dia da população, independente da idade, nível social, gênero, localização, etc.

Pesquisas têm sido desenvolvidas tendo como objeto de estudo os games e a gamificação na educação no Brasil (ALVES e COUTINHO 2016; ALVES e NERY 2015; SCHLEMMER e LOPES, 2016; SCHLEMMER, 2014), mas na área da linguística os estudos ainda são poucos, principalmente voltados ao ensino de línguas estrangeiras modernas. A maioria do Apps, games e práticas gamificadas voltados à educação encontrados são multidisciplinares, mas não abordam o ELE, no máximo disponibiliza, no caso dos games e Apps, a opção de escolha do idioma. Porém, percebemos um empenho na prática de introduzir a gamificação ou uso de jogos digitais no ELE (LEFFA, 2014).

Dentre os Apps de ensino de línguas mais famosos, baixados e disseminados no mundo está o Duolingo, analisado por Leffa (2014, p. 2):

[...] é, em termos de design, um exemplo de sucesso de gamificação na área de ensino de línguas, enquanto, em termos metodológicos, deixa a desejar, principalmente por ser um sistema fechado, não permitindo que as atividades propostas sejam



SUMÁRIO



adaptadas pelo professor para atender às necessidades específicas de seus alunos. (...) vista mais como objeto de discussão do que instrumento de comunicação. (LEFFA, 2014, p. 1)

Mesmo sendo sucesso dentre os aplicativos móveis o Duolingo não tem objetivos pedagógicos claros em termos de língua e aprendizagem e não é adaptável (LEFFA, 2014, p.4) a outros contextos educacionais. O autor cita um estudo realizado pela Universidade da Carolina do Sul onde foi relatado que “alunos universitários americanos sem conhecimento prévio de espanhol obtiveram um escore melhor do que alunos com um semestre de estudo na Universidade” (LEFFA, 2014, p.2) ao utilizarem o aplicativo. Assim, é possível perceber que os aplicativos têm incrementado a aprendizagem de línguas em ambientes não escolares de forma positiva e sua aceitação por parte dos sujeitos é crescente e real.

A seguir apresenta-se uma atividade gamificada analógica⁵⁴ de ELE para crianças inspirada em elementos presentes nos videogames, de acordo com a figura 01, na qual foram utilizadas: ranqueamento, pontos, níveis de dificuldade e de progressão, metas, missões, badges, avatares, resultados, cooperação e emoções. Segundo os autores a proposta poderia ser adaptada conforme a filosofia BYOD (*Bring Your Own device*) para uma atividade digital ou mesmo híbrida, pois o alunado (contexto) é hiperconectado e clama por atividades que envolva seus dispositivos móveis.

⁵⁴ A atividade na íntegra pode ser vista pelo site: <<http://locosporelele.blogspot.com.br/2016/10/gamificando-el-dele-gamificacion.html>>. Acesso em: 31 ago. 2021.



SUMÁRIO



Figura 01 - Atividade gamificada analógica.



Fonte: Blog: locosporelele.blogspot.com.br/.

*Class of Clans*⁵⁵ é uma atividade gamificada baseada na estética e simbologia do game *Clash of Clans*, desenvolvida no IES Antonio de Nebrija de Móstoles (Espanha) que integra quatro disciplinas em uma viagem apaixonante por diversos períodos da história, conforme figura 02. A atividade não tem como foco o ELE, mas além de servir como exemplo de uma atividade multidisciplinar que envolve diferentes tecnologias digitais está disponível para ser jogado por outros alunos e contextos, sendo ainda explorado como recurso no ensino de segunda língua.

Figura 02 - Atividade gamificada Class of Clans.

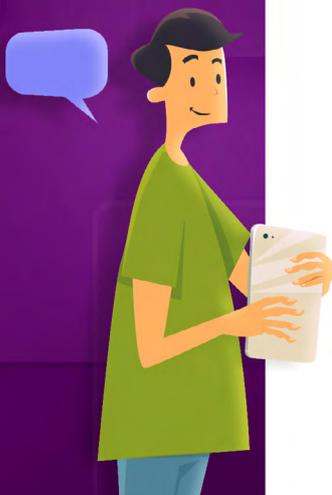
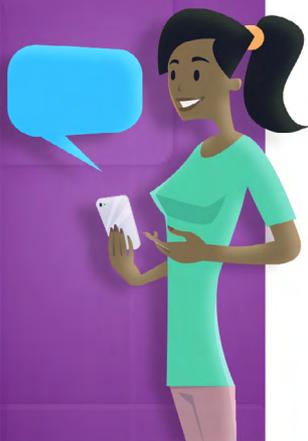


Fonte: Sítio: www.ludikus.com/.

⁵⁵ A atividade pode ser acessada pelo sítio: <<http://www.ludikus.com/2016/06/class-of-clans-gamificacion-clase/>>. Acesso em: 31 ago. 2021.



SUMÁRIO



*El eslabón se ha perdido*⁵⁶ foi pensado a partir das mecânicas de jogos de mesa colaborativos do tipo investigação, como *The Arkham Horror*, conforme figura 03. Desenhado para contemplar conteúdos de línguas e matemática do 6º. Ano, se trata de um jogo cooperativo onde os alunos terão que trabalhar juntos, em grupos, depois de customizarem seus personagens para chegar a um objetivo comum que perpassa por duas missões que se realizarão em diferentes países da Europa. A cultura, curiosidades e a localização destes países serão exploradas de forma multidisciplinar.

Figura 03 - Atividade gamificada *El eslabón se ha perdido*.



Fonte: <http://javierandres6.wixsite.com/eleslabonsehaperdido>.

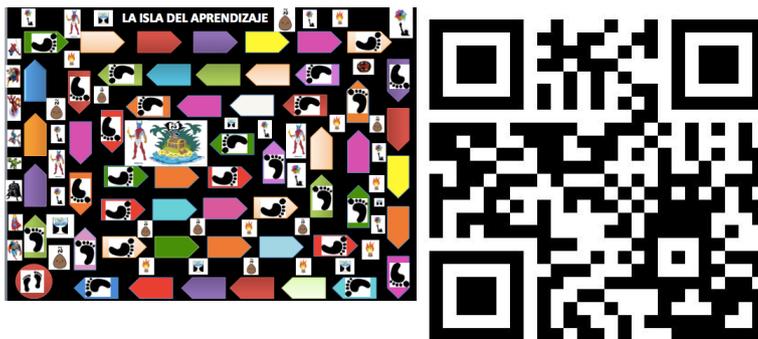
Por último apresenta-se a atividade *La isla del aprendizaje Ñ*⁵⁷, uma iniciativa da professora de língua espanhola na Bélgica, Maria Pilar Carilla⁵⁸ (2016) na qual alunos (jovens) devem se alimentar de sementes da árvore APRENDO e seguir as pistas até a *Isla del aprendizaje Ñ*, depois de criarem seu personagem com base em super heróis e super poderes, conforme figura 04.

⁵⁶ Las regras, caderno de instrução e mais detalhes podem ser encontrados no sitio <<http://javierandres6.wixsite.com/eleslabonsehaperdido>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁵⁷ A atividade na interga pode ser verificada no sitio: <<http://deamorypedagogia.blogspot.com.br/2016/08/una-propuesta-de-gamificacion-para-la.html>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁵⁸ Sitio da autora da atividade na web: <www.mariapilarcarilla.com/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Figura 04 - Atividade gamificada *Isla del aprendizaje* Ñ.



Fonte: Blog: deamorypedagogia.blogspot.com.br/.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

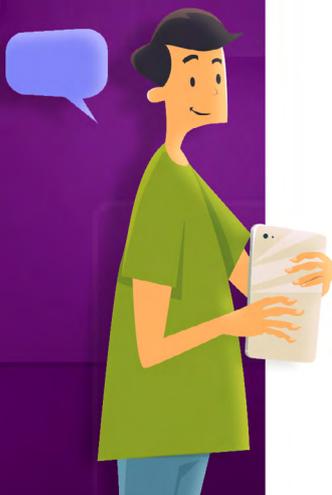
Como é possível perceber não é objetivo deste capítulo analisar ou avaliar prática gamificadas ou o uso de games na educação e sim uma discussão teórica e associação da utilização de games e gamificação com o ensino e aprendizagem de línguas. Percebe-se também que foi privilegiado exemplos de práticas gamificadas em língua espanhola. Este fato se verifica justamente pelo fato de o inglês ser a língua mais próxima (padrão) do mundo dos games, assim como da informática.

Ainda pelo fato de existir poucas publicações e estudos neste campo que evidenciem o ensino de língua espanhola na educação básica brasileira e por último como incentivo a formação de professores e práticas docentes envolvendo as TD, como resistência a todos os obstáculos vivenciados e narrados pelos profissionais da língua espanhola desde a criação da Lei nº 11.161/2005, que trata da obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



São muitas as práticas e metodologias de ensino de línguas que se apropriam do conceito de gamificação em suas plataformas e materiais didáticos, porém os mesmos trazem em si a casca de um game, elementos básicos e elementares de um game como associar um contexto a imagens, encaixe de palavras, ordenar uma sentença, *feedback* positivo e outros elementos e mecânicas baseadas em um modelo a ser seguido e assim não contemplam a inventividade e cultura dos sujeitos tornando-o protagonista do processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; COUTINHO, I. Games e educação: Nas trilhas da avaliação baseada em evidências. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas-SP: Papirus, 2016, p. 9–15.

ALVES, L.; NERY, J. *Jogos eletrônicos, mobilidades e educações: trilhas em construção*. Salvador: EDUFBA, 2015.

ARANDA, D. Más razones y menos prejuicios com los videojuegos. *Revista Comein*, [S.l.], n. 71, dez. 2016. Disponível em: <<http://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero72/articulos/mas-razones-menos-prejuicios-videojuegos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017

BUCKINGHAM, D.; BURNS, A. Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 16, n. 3, p. 323–349, 2007.

CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 27-33, 2016.

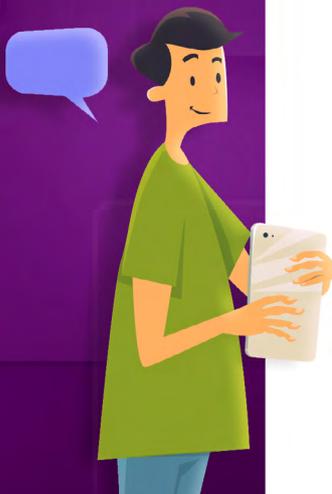
DUARTE, G. B. *Eventos complexos de letramentos na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação*. 2017. 166f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, 2017.

GEE, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el Alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

GEE, J. P. *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games*. New York: Peter Lang, 2007.



SUMÁRIO



LACERDA, M. M. O Professor de Espanhol na Era Digital: da contextualização a prática. In: GOMES, A. T.; PONTES, V. O. *Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas*. Curitiba: CRV, 2015, p. 177-190.

LACERDA, M. M. *Letramento e emancipação digital cidadã: cartografias e rastros na constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, BR-RS, 2019. 307p.

LEFFA, Vilson. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *Anais Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires, 2014, p. 1-12

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo: Annablume, 2015.

MCGONIGAL, J. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Nova York: Penguin Books, 2011.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, [S.l.], v. 23, n. 42, 2014.

SCHLEMMER, E. *et al.* SBGames K&T: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. In: SBGAMES KIDS & TEENS, 14., 2015, Teresina. *Proceedings...*, Teresina: IFPI, 2015. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/cultura-full/147543.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SCHLEMMER, E. IN VINO VERITAS: novos desenhos educacionais. *Anais do Congresso Nacional da Educação – CIAED*. Bento Gonçalves: ABED, 2016.

SCHWARTZ, G. Educar para a Emancipação Digital. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor*. 1. ed. São Paulo: Ática-Scipione, 2008, p. 125-138.

SQUIRE, K. Video-game literacy: a literacy of expertise. In: COIRO, J. et al. (Eds.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008, p. 611-34.

14

Deise Cristina de Lima Picanço

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.203-219



APONTAMENTOS PARA UMA BREVE CONVERSA⁵⁹

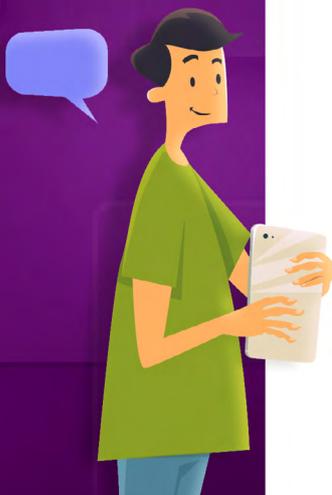
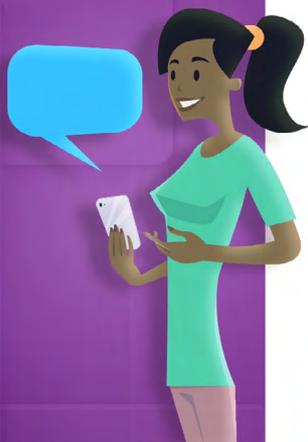
A noção de *diversidade* tem sido debatida, em muitas áreas das ciências humanas, ora como sinônimo de pluralidade, ora como diferença, ora como as duas coisas numa só. Do latim, o termo *diversitas*, *diversitatis*, legou à noção de *diversidade*, ao mesmo tempo, o sentido de pluralidade e de confronto (do verbo *divergir*), pois entende-se que a diversidade só pode ser plenamente compreendida pelo *traço da diferença* (do particípio *diversus*). Portanto, ao usar o termo *diversidade* podemos querer mostrar de que forma um grupo, um indivíduo, ou um *objeto*, pode ser único e, ao mesmo tempo, conter o *outro*, o *diferente*.

Como toda expressão linguística, na perspectiva dialógica bakhtiniana, o termo *diversidade* é polissêmico e pode ser mobilizado para construir uma ampla possibilidade de significações, conforme a posição enunciativa dos sujeitos falantes e as condições históricas em que se constituem como sujeitos discursivos. No campo das políticas linguísticas, a diversidade tem sido objeto de disputas, ora para defender a necessidade de planejamento e controle das línguas, de suas funções e de seus falantes; ora para questionar essa certeza e mostrar as relações de poder nessa tentativa de controle, pois que a realidade nos escapa, porque *o dizer sempre pode ser outro*.

Entendendo *diversidade* dessa forma, concordamos com Elvira Arnoux quando afirma que “a diversidade linguística é um fato que acompanha a vida da humanidade. Uns a consideram um castigo divino; outros, uma bênção. Esta diversidade linguística, que – repe-

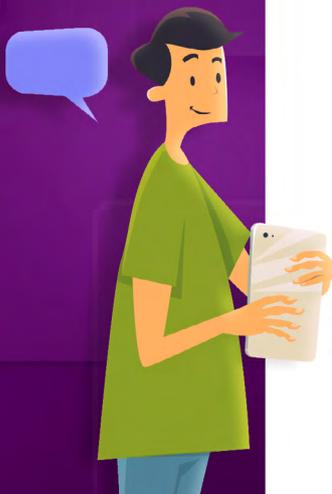
⁵⁹ Constitui parte dos resultados do Projeto de pesquisa – A diversidade linguística e cultural nos livros didáticos de língua publicados por editoras espanholas: um estudo comparativo entre Espanha, Brasil, Argentina e México - financiado por meio do Convênio no. 055/2019 PRPPG/UFPR - Fundação Araucária para concessão de Bolsas Capes destinadas à pesquisa, Chamada 13/2018 Pós Doc.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



timos – é um dado da realidade, se faz visível e valorável ou não em determinadas circunstâncias”⁶⁰ (ARNOUX; BEIN, 2015, p.28). Como um dado da realidade, a *diversidade linguística*, ou seja, o fato de que encontramos em uma mesma comunidade, território, ou indivíduo, várias línguas(gens), diferentes entre si, será avaliado e enunciado de modos também diversos, pois “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro.(...)” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 232). Compreender o sentido dessas enunciações é compreender os modos de avaliação a que essa realidade é submetida nas disputas discursivas, pois “não existe enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 236).

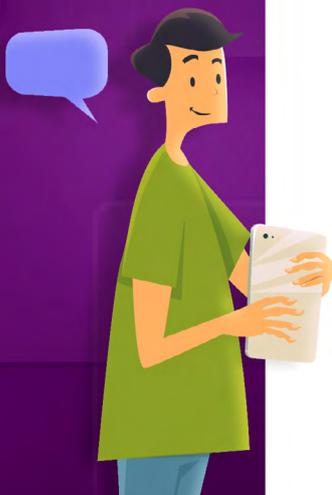
Entendendo o livro didático (LD) como um *gênero do discurso*, multifacetado, organizado em cadeias enunciativas (BUNZEN, 2005), analisamos 12 LD⁶¹ de diferentes coleções publicadas pelas editoras transnacionais SM e Santillana, destinadas ao ensino de língua nacional na Espanha, no México, na Argentina e no Brasil. Neles, observamos distintos modos de enunciar ou invisibilizar a *diversidade linguística e cultural* dos povos aos quais tais coleções se destinam. Curiosamente, embora contenham diferenças no modo de enunciar, as coleções tendem a convergir no modo de valorar, ou seja, de avaliar a *diversidade* como um traço abstrato das sociedades e não como um dado da realidade do cotidiano dos sujeitos concretos que temos nas nossas salas de aula na Escola Básica. Portanto, a *diversidade linguística e cultural* passa a ser tratada como uma realidade de *menos-valia*, a ponto de ser *mencionada* ou *invisibilizada* sem jamais ser problematizada.

⁶⁰ [Tradução nossa] “la diversidad lingüística es un hecho que acompaña la vida de la humanidad. Unos la consideran un castigo divino; otros, una bendición. Esta diversidad lingüística, que – repetimos– es un dato de la realidad, se hace visible y valorable o no en determinadas circunstancias” (ARNOUX; BEIN, 2015, p.28).

⁶¹ Para consultar a lista de livros analisados acessar: <<http://lattes.cnpq.br/6756129434804412>>. Projeto de pesquisa.



SUMÁRIO



É importante lembrar que o LD como objeto da cultura escolar tem recebido um papel de destaque na educação latino-americana. No Brasil, a importância do LD na escola e na sociedade brasileira foi caracterizada, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, numa escala que vai do Estado às famílias, do seguinte modo:

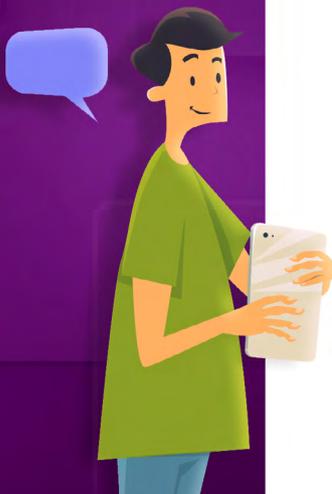
Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (Brasil, 1998a, p. 79).

Essas valorações sociais dadas ao LD podem ser explicadas, em parte, pela excessiva precarização da escola e das condições de trabalho do professor, produzidas por uma política neoliberal que atribui ao livro, e não ao professor e à sociedade, a formação das crianças e jovens. Essa precarização é, ao mesmo tempo, um produto dessas políticas e uma *condição de produção* de sentido de *menos-valia* e subalternização das classes trabalhadoras, em especial daquelas que pertencem aos segmentos identitários mais fragilizados, como os povos indígenas, os negros, as mulheres e os segmentos LGBTQ+.

Para compreender esse contexto de enunciação dos LD, precisamos discutir, ainda que de forma sucinta, a disputa econômica na constituição dos *mercados de produção, circulação e aquisição* do LD e seu papel no agenciamento e produção de subjetividades. No entanto, partimos de uma perspectiva que rejeita o entendimento de que o LD subverte plenamente o processo formativo a ponto de apagar a posição enunciativa do professor. Acreditamos que as relações entre os vários sujeitos que entram em interação, mediada pelo LD, é mais complexa. Por isso, também rejeitamos o *fetichismo* das polêmicas de mídia que buscam afirmar, de forma simplista, os efeitos determinantes do trabalho com os *conteúdos* dos livros na *formação subjetiva*. Mais do que



SUMÁRIO



os conteúdos do LD, entendemos que as *relações dialógicas* que seus autores e interlocutores pressupõem e estabelecem é que resultam em complexas *formações subjetivas*, a partir do que Bakhtin chamou de *heteroglossia dialogizada*. Na sequência, apresentamos algumas reflexões sobre os modos de enunciação que encontramos como regularidade de sentido a partir das formulações de Kroskrity sobre as *ideologias linguísticas* e seus efeitos sobre a *diversidade linguística e cultural*. Por fim, indicamos algumas reflexões para seguir conversando.

O LIVRO DIDÁTICO COMO REDENÇÃO E MERCADORIA

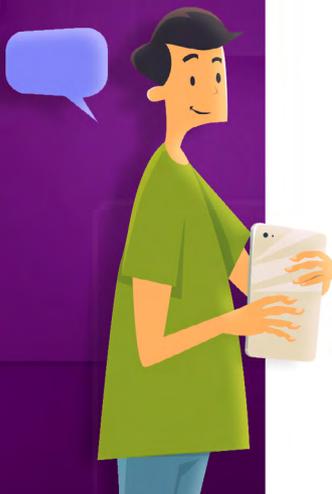
A atual etapa pós-industrial do capitalismo tem promovido integrações regionais cada vez mais globalizadas, fazendo circular de forma acelerada novos bens de consumo, dinamizando o fluxo de informações e de mercadorias. Nesse contexto, as línguas, as práticas culturais, entre elas a educação, passam a ser disputadas por esses mercados. Os LD, entendidos como parte dos objetos que constituem essas práticas culturais formativas, respondem a *regimes de normatividade* – que podem ser compreendidos como um sistema de pensamento social ou como conjunto de crenças, padrões éticos, estéticos ou cognitivos.

Essa ampliação do papel do LD precisa ser compreendida, no entanto, no quadro de precarização da educação na América Latina quando, após os períodos de regime ditatorial no continente, os Estados foram instados a abrir suas economias para encontrar espaço no novo modelo neoliberal do mercado internacional. Os novos acordos com o Banco Mundial⁶²(BM), feitos a partir da década de 1990

⁶² Organização financeira que congrega 5 entidades visando a erradicação da pobreza, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, que atua realizando investimentos e fornecendo empréstimo a países que se comprometam com sua agenda de desenvolvimento econômico. <<https://www.bancomundial.org/es/about/history>>. Acesso em: outubro 2020.



SUMÁRIO

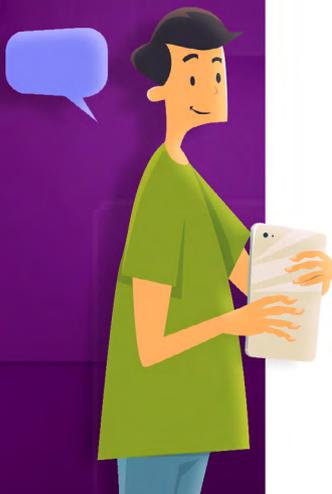


previam o investimento na educação básica como contrapartida dos governos para financiamento de obras de infraestrutura para escoar sua produção de *comodities*. De acordo com Cassiano (2007), desde a década de 1990, o BM havia estabelecido que “os livros didáticos e materiais de leitura são a chave para a obtenção de resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e de capacitação, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza” (Banco Mundial, 2003, p.1 apud Cassiano, 2007, p.99). A estratégia dos órgãos de fomento era atingir a Educação Básica nos países da região sem alterar as relações de trabalho. A agenda de desenvolvimento prevê um tipo de investimento que possa ser realizado pelas mãos da iniciativa privada (em especial a indústria do livro), e não pelas mãos do Estado, que passou a ser um gestor intermediário dessas políticas de expansão do capital. As péssimas condições de trabalho do professor não serão combatidas com investimentos na carreira, ampliação e melhoria de infraestrutura das escolas e diminuição de alunos por turma, como muitos de nós, especialistas, defendiam – e seguem defendendo. Ao contrário, o investimento sairá das mãos do Estado para a iniciativa privada, responsável por produzir os LD que são adquiridos e distribuídos pelos órgãos governamentais. O PNLD, criado em 1997, será a resposta institucional do governo brasileiro para as demandas do BM (ALTMANN, 2004). Por isso, o MEC assim justifica, no final dos anos 1990, a adoção do LD pelo professor:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (Brasil, 1998b, p. 79).



SUMÁRIO



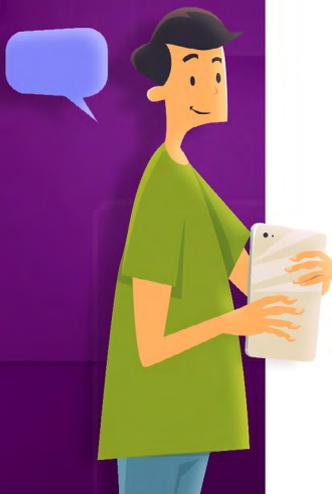
Para Escolano Benito (2006, p. 10), a recente atração dos pesquisadores pelos manuais resulta do fato de que esse objeto cultural é uma das poucas *invariantes pedagógicas* que, de uma forma ou de outra, esteve presente em todas as culturas e em todos os tempos. Por isso, segundo Choppin (1998, p. 565), “a última tendência marcante que poderia caracterizar a pesquisa recente sobre a história do livro e as edições escolares é a consideração de sua dimensão transnacional”. Desse modo, nossa pesquisa só encontra guarida no escopo da Linguística Aplicada, pois exige uma postura interdisciplinar e crítica na constituição do objeto e na análise das relações entre linguagem, sujeito e sociedade, que permeiam as condições de produção das enunciações sobre diversidade linguística e cultural nos LD.

Segundo Tosi (2019), durante boa parte do século XX, o livro didático era produzido por editoras nacionais, a maior parte delas empresas familiares. Com a abertura da economia, e a difusão das máquinas de fotocópias, a produção de livros por pequenas empresas entrou em crise. Para essa mudança concorreu também o peso das orientações do BM com sua agenda neoliberal de desenvolvimento, fundamentada na produção, circulação e consumo de bens e serviços cada vez mais baratos e em maior escala. Para Rosa Torres (1998) é nessa época que a educação começa a ser avaliada pela lógica dos resultados e da eficiência, própria do mercado, ou seja, como se fosse uma empresa prestadora de serviço.

De acordo com Celia Cassiano (2007, p. 99), os dados observados sobre a produção e distribuição de livros didáticos na AL e no Caribe, “nos autorizam a atribuir uma certa identidade às políticas educacionais desses países, no final do século XX e início do século XXI”. Certamente o investimento do BM na região atraiu as muitas empresas de capital transnacional que começaram a investir nos setores imobili-



SUMÁRIO



liário, financeiro, de telecomunicações, de entretenimento e produtos culturais, entre eles, a indústria do livro. Ao consultar os relatórios da Associação das Câmaras do Livro da Espanha encontramos informações sobre o montante de Livros exportados para todas as regiões do planeta e em cada região, como a AL. O montante de livros exportados para o Brasil somou mais de “12 milhões de euros e quase alcançam os 3 milhões de exemplares de exportação em 2017”. As áreas de maior interesse são as do chamado ‘Ensino não Universitario’, com “mais de um milhão de euros que representam 20,67% do total (...)”⁶³ (ESPAÑA/CEXLIBRO, 2017, p. 63).

As duas maiores empresas da indústria do livro na AL têm sede na Espanha. Uma delas faz parte de um dos grandes conglomerados empresariais do mundo corporativo da comunicação, o grupo PRISA⁶⁴, ao qual pertencem o periódico El País e mais 25 empresas, entre elas as editoras Santillana, Moderna e Richmond, que hoje ocupam lugar de destaque na venda de livros para o PNLD. Outra faz parte do Grupo SM⁶⁵, composto por uma Fundação dedicada a projetos educacionais, e uma Editora que, juntas, atuam em 10 países da AL e movimentam mais de 2 milhões de euros.

Considerando esses dados, nos interessa investigar, no campo da glotopolítica, como essas editoras respondem às demandas curriculares locais, e às recomendações internacionais de uma agenda neoliberal, com currículos mínimos e homogêneos. E, também, como os livros produzidos por essas editoras enunciam a *diversidade linguística e cultural* das populações a que são destinados.

⁶³ [Tradução nossa] “12 millones de euros y casi alcanzan los 3 millones de ejemplares de exportación en 2017” e que as áreas “más exportadas han sido ‘Enseñanza no Universitaria’, más de un millón de euros que representan el 20,67% del total”.

⁶⁴ <<https://www.prisa.com/es>>. Acesso em: outubro 2020.

⁶⁵ <<https://www.aeducacaonosmove.com.br/>>. Acesso em: outubro 2020.

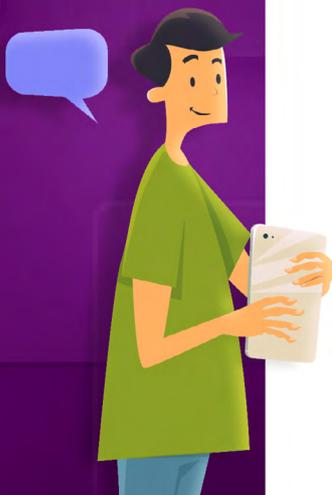


IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E A DIVERSIDADE NOS LD

Para compreender de que forma os LD respondem enunciativamente aos *regimes de normatividade* sobre línguas e culturas, acreditamos que uma primeira etapa de investigação consiste em realizar a análise dos livros para, em seguida, investigar o processo mesmo de sua produção, e num terceiro momento, investigar os usos dessas obras, e os efeitos de sentido das interações entre alunos e professores, mediadas pelo LD. Esses *regimes de normatividade* configuram o que podemos chamar de *ideologias linguísticas* e definem tanto o valor simbólico como as condições hegemônicas de existência de determinadas línguas/variantes em relações a outras. Essas *ideologias linguísticas* seriam, portanto, *sistemas de ideias* que articulam noções de linguagem, língua e práticas de linguagem com formações sociais, políticas e culturais. Portanto, as *ideologias linguísticas* agenciam e produzem subjetividades, por meio de processos formativos que podem ser investigados com a análise crítica das *relações dialógicas* estabelecidas entre sujeitos entre si, ou entre sujeitos e grupos sociais, ou entre os discursos/interdiscursos que são construídos na relação entre discursividades mais ou menos institucionalizadas. Para Bakhtin (2008, p. 210), as *relações dialógicas*, ainda que sejam extralinguísticas, contextuais e históricas, precisam “passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso”, o da enunciação. Portanto, os LD materializam a *posição autor* como uma posição enunciativa axiológica, valorativa, sempre marcada pelos conflitos entre os modos de ser e agir no mundo, condicionados pelos *regimes de normatividade*.

Ao explicar como funcionam as *ideologias linguísticas* (IDL), Kroskity (2004) *desenha* inicialmente cinco eixos que permitem explorar e operacionalizar este conceito. O primeiro está vinculado aos interesses de um grupo social e cultural específico, e poderia ser explicado

SUMÁRIO





SUMÁRIO



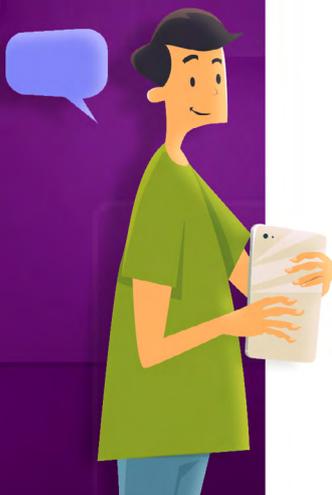
pela seleção de textos, enunciados e autores para a composição de um livro que reitera decisões políticas anteriores, como a valorização da fala de alguns segmentos das populações urbanas do sudeste do Brasil, por exemplo. Por ser um objeto central na construção de identidades, ao afetar um conjunto significativo de crianças e jovens, o LD exerce um papel importante na *preservação da soberania nacional* (conforme vimos nos PCNs), cabendo-lhe, portanto, um papel político.

O segundo eixo refere-se aos modos de apropriação e às formas de uso das línguas como realidades múltiplas e subdivididas socialmente por questões de gênero, classe social, nacionalidade, raça, sexualidade, entre outras seccionalidades. Ao confrontar-se com uma sociedade pouco permeável a essa diversidade, ela torna-se mais um modo por meio do qual as relações de poder redefinem funções e usos para as línguas e suas variedades, reconfigurando as relações hierárquicas de forma que fiquem invisibilizadas, mas não sem efetividade. De forma semelhante, o terceiro eixo mostra que diferentes segmentos podem compreender e exercer uma IDL para reforçar seus próprios valores éticos e estéticos, refutando outros ou posicionando-os de modo a provocar efeitos de sentido minorizados: obras de arte, fotos, desenhos e imagens presentes no LD fazem circular valores, crenças e modos de agir e estar no mundo, e criam discursivamente processos identitários.

O quarto eixo define as experiências socioculturais dos falantes em graus de *performatividade identitária*, marcando alguns falares, e não outros, que serão *normalizados*. Essa indexicalização que atinge o *outro*, o diferencia daquilo que se toma o normal, o *jeito correto de dizer* etc. Essa indexicalização também tem efeitos no quinto eixo descrito por Kroskrity (2004), que está vinculado às formas de representação institucional dos grupos identitários sociais e culturais que disputam os espaços de existência e poder *territorializados*, como no *mito do monolingüismo* brasileiro.



SUMÁRIO



Com essa breve descrição, podemos perceber que os eixos das *ideologias linguísticas* de Kroskrity (2004) se sobrepõem, ainda que algumas práticas discursivas possam se fazer mais preponderantes que outras, conforme os contextos sócio-históricos. Neste ensaio, apresentaremos parte dos resultados da nossa análise, a partir da crítica ao lema *da unidade na diversidade, ao mito do monolinguismo brasileiro e à apropriação metonímica da diversidade como variação*. Discutimos de que modo as ideologias linguísticas agenciam alguns modos de dizer a(s) língua(s) e silenciam a diversidade de seus falares e falantes.

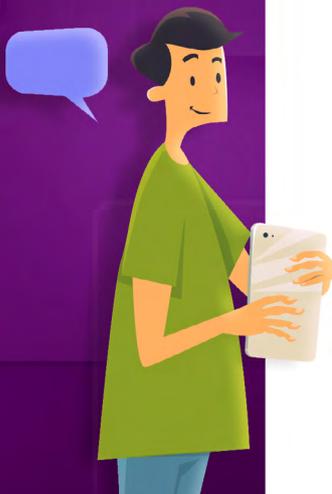
Uma das questões importantes que balizaram este estudo foi o questionamento do estatuto do *mito do monolinguismo no Brasil*. Ainda que os editais do PNL D – que regulam a produção, seleção e distribuição de livros para a rede pública de ensino na Escola Básica no Brasil –, exijam que os livros estejam isentos de preconceitos e não promovam qualquer tipo de discriminação, ainda é muito forte a noção de língua única no ensino de português como língua nacional. Essa representação funciona como um *regime de normatividade* vinculado às *ideologias linguísticas*, favorecendo um grupo social e promovendo o reiterado apagamento da realidade multilíngue e plural da sociedade brasileira e luso-falante em vários níveis.

Percebemos também o total apagamento das demais línguas – dos povos indígenas, dos povos africanos que foram escravizados e trazidos ao Brasil, assim como das comunidades remanescentes de quilombola, das comunidades falantes de línguas históricas e de imigração, das línguas/linguagens de fronteira – existentes no território brasileiro. Da mesma forma, esse *regime* promove nos LD, discursivamente, a subalternização⁶⁶ dos povos dos países que têm a língua portuguesa como língua nacional (oficial ou co-oficial) mas não vernácula, favorecendo a hegemonia das variantes brasileira e portuguesa nas

⁶⁶ O uso de subalternização refere-se à noção gramsciana segundo à qual as classes subalternas não conseguem exercer um poder político por estarem dispersas e desorganizadas.



SUMÁRIO



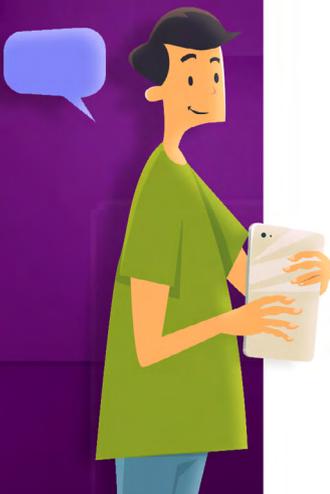
representações do idioma. Portanto, as IDL funcionam nos LD como regimes de normatividade por meio das seguintes formas de agenciamento: *valorização da língua portuguesa como única e homogênea no território nacional; valorização das variantes urbanas do sudeste frente às demais (não urbanas e não territorializadas); indexicalização de alguns usos frente a outros (normalizados); legitimação da variante brasileira frente ao apagamento das variantes africanas; legitimação da variante brasileira no conflito/presença com/da variante da portuguesa.*

Nossas análises também mostraram nas enunciações e discursividades: *o apagamento dos conflitos de gênero, de raça e de classe nas discussões sobre variação linguística – tomada metonimicamente como representação dos modos de se estudar a diversidade linguística e cultural –, minorando os estudos discursivos e enunciativos, e valorizando apenas os aspectos formais (diferenças lexicais e morfosintáticas).* Nesse caso, a língua é apresentada como um fato e não como construção histórica, reforçando um tratamento abstrato de conceitos como variação, derivação, empréstimo, hibridização e preconceito linguístico.

De forma semelhante, nos livros analisados das editoras SM e Santillana, destinados aos estudantes hispano-falantes (Argentina, México e Espanha), a noção de diversidade subordinada ao regime de uma unidade sem conflitos (*unidade na diversidade*). Também observamos que a diversidade linguística é *metonimicamente tomada como representação dos modos de se estudar a diversidade linguística e cultural, minorando os estudos discursivos e enunciativos, e valorizando apenas os aspectos formais (diferenças lexicais e morfosintáticas).* Em muitos casos apenas o aspecto histórico é explorado, já em outros, os exemplos de adequação são transmutados em correção linguística de alguns usos. Nesse caso, também, a língua é apresentada como um fato e não como construção histórica, reforçando um tratamento abstrato de conceitos como variação, derivação, empréstimo, hibridização e preconceito linguístico.



SUMÁRIO



Observamos nos LD e nos documentos oficiais de avaliação das publicações didáticas⁶⁷ um sistemático apagamento dos conflitos de gênero, de raça e de classe na interpretação dos enunciados verbais e verbo-visuais, mesmo quando servem aos estudos voltados à variação linguística.

Uma diferença significativa dos LD de espanhol em relação aos livros de português publicados no Brasil pelas editoras SM e Santillana, é que a noção de diversidade responde de formas diferentes à expectativa e legislação de cada país. No caso da Argentina em que o INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación) atuou por alguns anos como norteador, mas não como órgão responsável por normatizar e fiscalizar a produção de livros, não houve preocupação dos editores/ autores em mencionar a existência, a importância ou presença das línguas de povos originários, indígenas e africanos, ou de outras línguas históricas e de imigração. No México e na Espanha (Comunidad de Madrid), como há uma legislação que exige a menção à existência da diversidade linguística em seus territórios, os livros fazem menção às demais línguas, sem, no entanto, promover qualquer debate ou reflexão sobre as condições de existência dos povos falantes desses idiomas ou à hegemonização dos usos oficiais de uns sobre outros. O lema atual da Real Academia Espanhola, conhecido como '*unidad de diversidad*' ainda funciona como *regime de verdade* e em praticamente todos os livros estudados o órgão regulador do idioma na Espanha ainda se faz muito presente nos livros da Argentina e do México. Em todos os três casos, no entanto, não há sanções ou restrições prévias quando ao silenciamento ou apagamento da diversidade e do direito linguístico das comunidades de falantes, assim como não há preocupação em problematizar, de forma consistente, questões de gênero, de raça ou classe social. As avaliações oficiais dos livros são feitas por amostragem e a posteriori, o que favorece a manutenção dos proble-

⁶⁷ Relatório "Derecho a educación sin discriminación", do Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) do Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; Documentos da Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), no México.



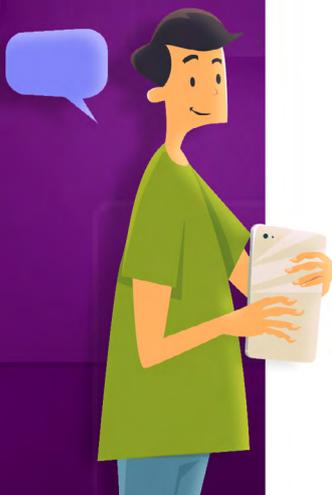
mas anteriormente apontados, pois as coleções avaliadas como problemáticas são rapidamente substituídas por outras, com títulos e equipes diferentes, mas com conteúdos muito próximos aos anteriores.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS PARA SEGUIR CONVERSANDO

Em geral, embora não tenhamos tido contato com as equipes de autores ou editores dos livros, podemos inferir que o distanciamento geográfico das sedes dos grupos editoriais da SM e da Santillana, em relação aos países da AL, pode ser minimizado pela contratação de autores e equipes de produtores de conteúdos locais. O estudo dos 12 livros didáticos, no entanto, nos mostrou que todas as equipes (espanholas e latino-americanas) optaram por evitar/apagar conflitos, não promover no LD um aprofundado estudo dos conceitos teóricos (língua, variação, dialeto, sociedade, fala, gramática etc.) e abordaram a diversidade de forma pouco crítica.

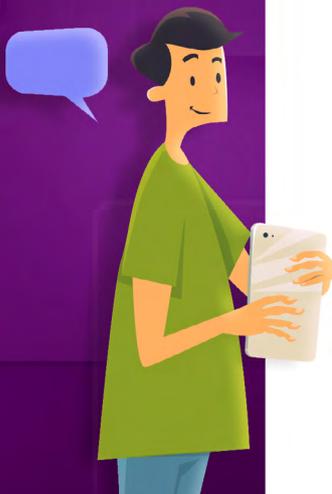
Uma das contribuições importantes desse tipo de análise de LD é a possibilidade de mostrar que, mais importante do que *avaliar o LD como objeto escolar*, é compreender de que modos ele se constitui como um objeto cultural e um *instrumento linguístico* no interior de uma arena de tensões e conflitos entre *ideologias linguísticas* que: favorecem relações sociais de poder; autorizam certos dizeres sobre as línguas e legitimam funções para algumas variantes/línguas e deslegitimam outras; favorecem a permanência da valorização da tradição gramatical frente à construção do conhecimento linguístico; promovem o apagamento da diversidade linguística e cultural, que produz subjetividade na medida em que promove uma reflexão sobre conceitos linguísticos de forma abstrata – porque parcial, facilitada e arbitrária –, produzindo identidades marcadas pela positividade (existentes) e ou-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



tras marcadas pela falta (ou inadequação); intensificam o apagamento do conflito e a produção de identidades homogeneizadoras; minoram/subalternizam as classes trabalhadoras, pois elas são as que mais precisam de uma educação formal de boa qualidade, tendo menos chances de contato mais amplo e plural com a língua(gem).

No caso do Brasil, a existência do PNLD – com todas as críticas que se possa fazer ao modo como foi concebido e seu papel na avaliação da educação – permitiu avançar em relação ao estudo da linguagem, mesmo quando as editoras são transnacionais, pois as equipes locais tendem a se submeter às orientações das agências reguladoras de cada país. Infelizmente esse Programa também pode ser extinto ou amplamente modificado pelos cortes orçamentários, ou regulações conservadoras e reacionárias do atual Ministério da Educação.

O estudo também mostrou que o estatuto das relações entre os grupos editoriais e os órgãos do Estado (Ministérios de Educação, Secretarias, Institutos e demais órgãos oficiais) é muito variável, embora o contexto histórico do campo educacional seja semelhante na América Latina e na Espanha: mercantilização da educação; sobreposição dos conteúdos procedimentais (competências e habilidades) sobre os conteúdos vinculados às ciências da linguagem; o dizer pedagógico (uso de linguagem) próximo do campo da comunicação na composição dos materiais; conteúdos desvinculados dos problemas reais dos alunos. Temas para outros ensaios!

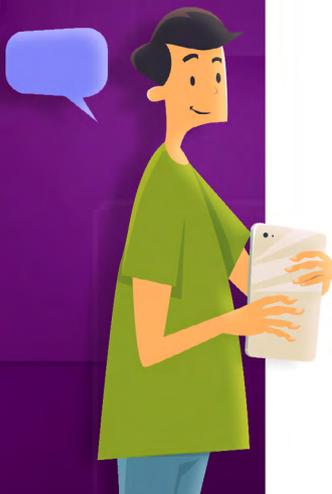
REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002

ARNOUX, E.; BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In. ARNOUX, E. & BEIN, R. *Política Lingüística y Enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015.



SUMÁRIO



BANCO MUNDIAL – Sector de Educación. *World Bank – Guia operacional para libros de texto y material de lectura*. Tradução para o CERLALC por Gladys Arango. Bogotá: Cerlalc, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoievski*. São Paulo, SP: Editora Forense Universitária, 2008.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília/DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/guias-do-pnld-2015/>>. Acesso em: 15 Jun 2020.

BRASIL. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos*, Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/guias-do-pnld-2018/>>. Acesso em: 15 Jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Ministério da Educação: Brasília, 2016. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/editais/>>. Acesso em: 15 Jun 2020.

BUNZEN, C. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005a.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, 2004.

CHOPPIN, A. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica”. In: SILLER, J. P. & García, E.R. (Org). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura e enseñanza de la historia* (Puebla-Braunschweig, 1998), p. 169-184.

ESPAÑA/CEXLIBRO. *Relatorio del Comercio Exterior del Libro*. Asociación de las Cámaras del Libro, 2017. Disponível em: ><https://clibromadrid.es/wp-content/uploads/2019/03/CEXLIBRO2017.pdf>>. Acesso em: 15 Jun 2020.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do Livro didático no Brasil: da criação do programa do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2007.

ESCOLANO BENITO, A. *Currículo editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia/Es: Tirant Lo Blanch, 2006.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (Org.). *A companion to linguistic anthropology*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.



TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

TOSI, C. *Escritos para enseñar*. Los Libros de texto en el aula, Ed. Paidós Educación/AR, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, (1929) 2017.

SUMÁRIO





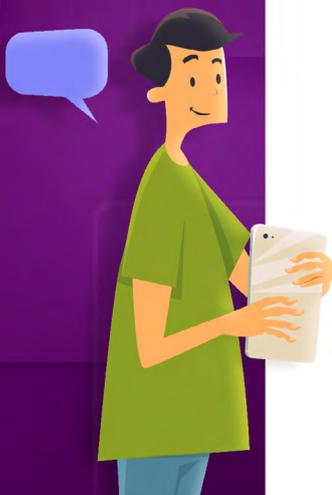
15

Ricardo José Orsi de Sanctis

O CELULAR NO COTIDIANO ESCOLAR DAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

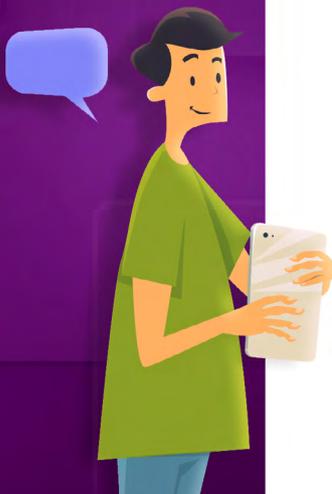
Eis me aqui.

Nascido e criado na cidade de Sorocaba, filho de pais de classe trabalhadora, com duas irmãs, estudei em colégios públicos da cidade, tendo como maior tutora minha avó materna, italiana e praticamente iletrada que via na Educação a possibilidade de mudança, de superação da ignorância e da manipulação social e política. Graduado em Letras com habilitação em língua portuguesa e inglesa pela Fundação Dom Aguirre, em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba, em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade de Sorocaba e em Secretariado Executivo Bilingue pela Universidade Paulista, conto com 30 anos de docência no ensino público e privado, tendo lecionado pelos diversos níveis de ensino, desde o fundamental até o superior, no qual atualmente permaneço.

Em 2005, iniciei minha experiência como pesquisador ao ingressar no programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba na linha de pesquisa do cotidiano escolar, dissertando sobre a mediação como procedimento de ensino que resultou em um relato da minha experiência como Orientador Técnico-Pedagógico do Projeto de Recuperação e Reforço de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da cidade de Votorantim, no estado de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo relatar todas as mediações feitas com professores que tinham a tarefa de recuperar os alunos que apresentavam dificuldades para a leitura e produção textual em língua portuguesa. No doutorado, recentemente concluído, pesquisei o celular no cotidiano escolar e as relações de poder que o torna tão controverso em meio às proibições legais e institucionais, observando também a prática docente ao cate-



SUMÁRIO



gorizar os diferentes usos desse dispositivo nas aulas de língua inglesa em escolas públicas da região de Sorocaba. A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados os relatórios apresentados na supervisão de estágio de alunas de um curso de licenciatura em Letras, os quais continham as observações que respondiam a questionamentos abertos sobre como a escola e o professor estabeleciam o uso do celular em sala de aula, como reagiam os alunos com o uso ou as proibições prescritas no cenário escolar, que uso pessoal do celular faziam as estagiárias em seu cotidiano e quais eram suas opiniões e crenças sobre o uso desse dispositivo no processo de ensino-aprendizagem. O método de análise dos dados foi o Discurso do Sujeito Coletivo capaz de, por meio do registro das respostas aos questionamentos abertos feitos no relatório, desenhar painéis que puseram luz sobre um sujeito coletivo construído com base na representação social.

Em tempos de isolamento social, por conta da pandemia causada pelo covid-19 fui agraciado com o convite do Professor Doutor Antonio Ferreira da Silva Junior, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a participar do projeto de *lives* “Conversas sobre o Ensino de Línguas”. Nele, levei à exposição, reflexão e discussão que são parte do tema de minha tese de doutoramento cujo inteiro teor pode ser assistido em <https://www.youtube.com/watch?v=p6FN6MnjGe0&t=2753s>.

Sigo questionando, problematizando e produzindo contingencialmente pesquisas que envolvem as relações de poder e o uso das TIC no cotidiano escolar e tentando contribuir com reflexões sobre os processos de subjetivação na escola. As *lives* contaram com três blocos expositivos, dialogados e interativos desenvolvidos no presente relato.



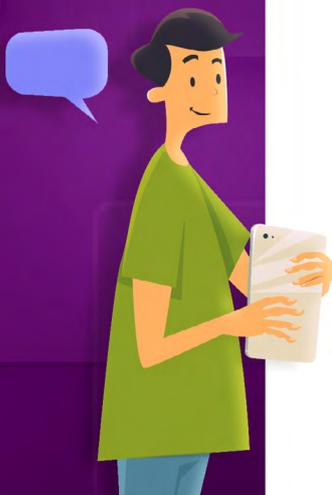
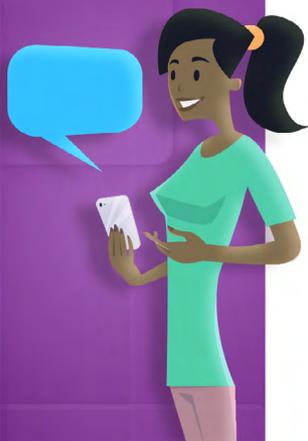
RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA

Questionamentos sobre como as TIC mudaram a sociedade e a escola, sobre que papel a escola tem assumido diante de tais mudanças e sobre como os sujeitos da escola (alunos e professores) dialogam com as novas tecnologias, em especial o celular no ambiente escolar, são alguns importantes apontamentos para observarmos o relacionamento que se desenha entre esses diferentes espaços por onde circula o conhecimento.

Os próprios conceitos sobre as tecnologias de informação e comunicação já trazem em seu bojo os traços das transformações sociais causadas por elas. Expressões, tais como, impactos no armazenamento e na transmissão de informações, um novo espaço e tempo da comunicação e articulação da linguagem e o interesse da inserção das TIC nos vários setores sociais marcam mudanças significativas na sociedade trazidas por esse fenômeno participativo, interativo e colaborativo que, de forma veloz, busca facilitar nosso cotidiano (DAMÁSIO, 2007; MARQUES, 1999; MARTINS, 2017)

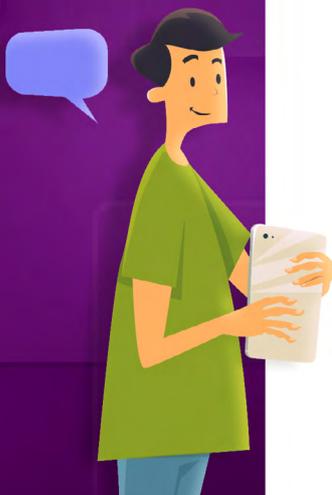
No ambiente escolar, também nos deparamos com o uso de tecnologias. Lousa, giz, lápis, livros, computadores, projetores, enfim, todas essas tecnologias estão presentes no cotidiano escolar como instrumentos capazes de estabelecer mediações para os processos de ensino-aprendizagem. Porém, não podemos deixar de destacar as novas tecnologias conectadas às mídias, no contexto contemporâneo, por trazerem um emaranhado de informações em ambientes virtuais para a comunicação, redes sociais, jogos eletrônicos, chats, dentre outros, capazes de mudar o comportamento humano, sua forma de se relacionar, de opinar, de se organizar, de ler e de adquirir conhecimento (LÉVY, 1999).

SUMÁRIO





SUMÁRIO



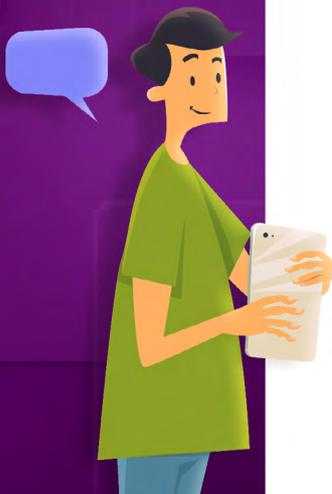
Discussões polêmicas sobre racismo, homofobia, política, preconceitos passam a ter um novo palco nas interações entre os frequentadores do ciberespaço, encorajados pela facilidade de transitar no mundo virtual de forma anônima ou identificada, expondo temas muitas vezes silenciados, controlados e censurados.

Ao voltar o olhar para a escola e sua relação com as novas tecnologias, somos capazes de verificar um cenário de resistências e contradições. O conflito entre as gerações nativo-digitais (alunos) e imigrante-digitais (professores), a falta de infraestrutura para promover a conexão entre a escola e o espaço virtual, a falta de formação continuada e apoio pedagógico por parte de coordenadores e dirigentes são frequentemente apontados como fatores de resistência a mudanças e os conflitos só se intensificam ainda mais quando observarmos as relações de poder que se estabelecem na escola regida pelo poder disciplinar e a governamentalidade contraditória do sistema educacional. Nesse mesmo cenário, convivem jovens denominados de geração polegarzinha, móvel, digital que caminham de uma cultura de massa para uma cultura digital, com liberdade de escolha ao navegar e buscar aquilo que lhes interessa, com novos hábitos de leitura que possibilita sua própria construção textual, ideológica e contextual em um processo quase que infinito de reconstrução de sentidos (SANCTIS, 2019).

Se, de um lado temos documentos nacionais e internacionais que incentivam o uso das TIC na escola, principalmente o celular que é definido como um computador de bolso presente nas mãos da geração polegar, de outro contamos com leis que o demonizam e proíbem o uso de qualquer dispositivo móvel, sob o argumento da preservação do ambiente escolar e da manutenção da atenção do aluno que deve se voltar à aprendizagem e ao professor. Tais argumentações ignoram completamente a transformação social que vivemos pós revolução tecnológica e, ao que nos parece, o papel que as novas tecnologias tendem a reforçar o poder disciplinar a serviço das sociedades vigiadas proclamadas como sociedade da informação. Em vez de promover



SUMÁRIO



uma sociedade de “cidadãos informados, detentores dos dados e dos conhecimentos necessários para atuar de forma inteligente na sociedade, as novas tecnologias os transformam em cidadãos controlados, analisados e comercializados eletronicamente, numa sociedade comparada à Aldeia Global, de Marshal McLuhan, às sociedades controladas descritas por Aldous Huxley na obra *Admirável Mundo Novo* e por George Orwell na obra *1985*” (SANCTIS, p. 98, 2019).

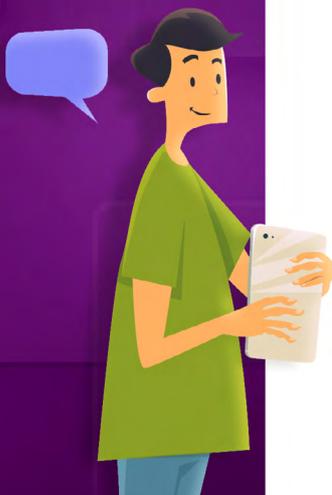
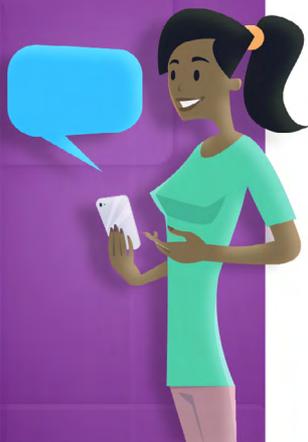
AS RELAÇÕES DE PODER

O tema que evolve as novas tecnologias na educação encontra-se polarizado nas pesquisas acadêmicas em dois grupos: deterministas e instrumentalistas. Os filiados à corrente determinista, adotam a tecnofilia para expressar o vínculo que estabelecem entre a inserção das novas tecnologias no contexto escolar e a garantia da qualidade de ensino. Já os instrumentalistas, por outro lado, definem as tecnologias como mero artefato a ser utilizado na sala de aula, desprezando às mudanças trazidas com a conexão das mídias que resultam em mudanças comportamentais para a construção do conhecimento outrora linear e limitado num tempo e espaço propostos pelo currículo escolar. Fugindo desses rótulos, procurou-se distanciar de quaisquer fetiches na presente pesquisa, levando em consideração a necessidade de categorizar os usos do celular, as relações que norteiam esses usos das ações docentes e institucionais (PEIXOTO, 2012; SANCTIS, 2019).

A primeira constatação que nos despertou a atenção foi o fato de que nenhuma das 11 escolas pesquisadas nos relatos de estágio supervisionado o celular era livremente usado segundo escolhas do próprio professor do que se pode inferir sua total falta de autonomia. Alguns professores, ao usar celulares na prática docente, o faziam à revelia das regras escolares e às escondidas. As proibições legais e institucionais



SUMÁRIO



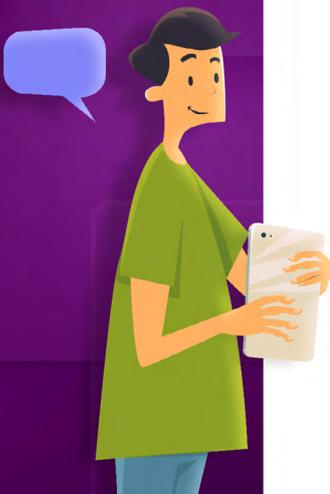
faziam parte do espaço escolar, das ações docentes, da vigilância constante aos alunos que circulavam pela escola. Todas as leis e regras que permeavam a escola deixavam flagrante a preocupação com a manutenção de uma escola esquadrinhada e epistemologicamente tradicional. Tais vigilâncias e proibições eram as técnicas que instrumentalizavam e possibilitavam o controle e a submissão constante das forças do corpo, sempre com intuito de torná-lo dócil e útil. Observa-se que essas técnicas não se reduzem a um reflexo das ações das instituições disciplinadoras, pois funcionam em rede, perpassam fronteiras, e tomam o indivíduo como um produto das relações de poder exercidas em seus corpos, tomando-lhe os movimentos, desejos, forças e subjetivando-os para a reprodução desse mesmo poder (FOUCAULT, 2007).

A questão da subjetivação em meio ao poder disciplinar é tão forte que podemos ver os próprios alunos de um curso de Letras, estagiários de língua inglesa, nativos digitais, afirmarem em seus relatórios que não usariam o celular em suas atividades pedagógicas por temerem perder o “controle” sobre a sala. Esse relato, feito na presente pesquisa, acaba por desmitificar a questão da diferença das gerações que afetam a adoção do celular ou computadores como aliados ao fazer docente. A argumentação de que o uso não se dá por uma questão de insegurança dos professores que temem não saber lidar com a tecnologia e que se encontram presos em seus próprios obstáculos epistemológicos e pedagógicos não condiz com as afirmações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Além do poder disciplinar marcado pelas técnicas e dispositivos de controle, a governamentalidade se faz presente na escola. Convivendo com o poder disciplinar que controla os sujeitos de forma individualizada, a governamentalidade pretende trazer a eficiência de ações políticas para a resolução de problemas de uma coletividade, assumindo a vida como um problema político em uma gestão global, inserindo, assim, práticas coletivas de normatização, o que pode ser



SUMÁRIO



flagrantemente notado nas leis que proíbem o celular ou documentos como UNESCO *Mobile Learning* que incentivam seu uso escolar.

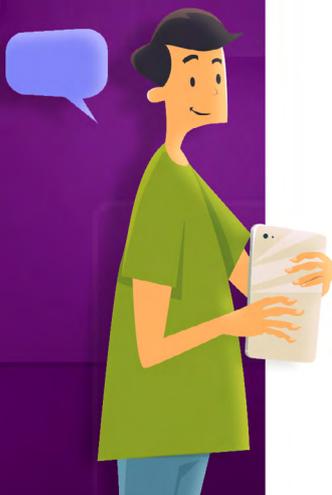
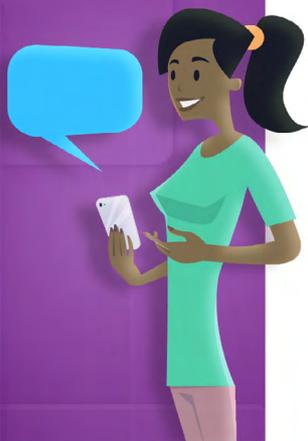
Nesse contexto contraditório, percebemos um esforço, ainda que tímido, das pesquisas trazerem à discussão o uso do celular em sala de aula, destacando-o ora como um instrumento mediador, ao enumerar as vantagens que se tem com seu uso na aquisição de habilidades e competências linguísticas, ora como um fim em si mesmo, quando, de certa forma, vinculam a eficácia da aprendizagem ao determinismo do uso de novas tecnologias em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. O ponto em comum entre elas está no fato de presença de um cenário de proibição, de resistências, de obstáculos epistemológicos quanto ao seu uso, os obstáculos estes que, muitas vezes, isolam a escola para manter as prescrições de tudo que é permitido ou proibido estabelecidos por uma relação ampla de poder que, no resultado de nossa pesquisa, configurou-se como a maior do que todas barreiras ou resistências.

AS CATEGORIAS DO USO DO CELULAR EM MEIO ÀS RELAÇÕES DE PODER

Ao frequentarem as aulas de inglês nas escolas públicas de ensino fundamental e médio da região de Sorocaba, as estagiárias, futuras professoras da língua em questão, tinham por objetivo registrar suas observações com relação aos professores e a relação que estabeleciam com o aparelho celular na sala de aula. Essas observações, coletadas documentalmente nos relatórios de estágio supervisionado, foram analisadas por meio da análise do discurso coletivo num trabalho de transcrição, levantamento de expressões-chave e a seleção de ideias centrais presentes na fala do sujeito coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).



SUMÁRIO



Das ideias centrais extraíram-se três diferentes categorias de uso do celular na prática docente: o proibido, o instrumental-limitado e o rizomático.

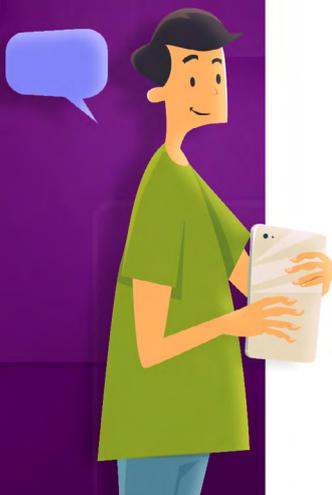
O uso proibido- As manifestações de proibição são frequentemente apontadas pelos deterministas como uma manifestação contrária ao progresso e à qualidade de ensino. Eles tendem a dar autoridade a suas argumentações evocando documentos nacionais e internacionais de educação que incentivam o uso das TIC e ressaltando a necessidade de adaptação ao mercado de trabalho e à sociedade contemporânea. Porém, ao analisar a proibição no contexto da escola, percebe-se que o uso proibido vem intrinsecamente associado à manutenção da escola tradicional e disciplinadora, dona do tempo e do espaço do aluno, tão questionada quanto à sua eficácia nos processos de subjetivação dos dias de hoje (SIBILA, 2012). A proibição do uso do celular é imposta por injunções legais e políticas, sem qualquer diálogo, mostrando-se estar a serviço única e exclusivamente da manutenção de uma abordagem tradicional tão questionada de ensino e, sem que os professores notem, a serviço da rebeldia dos alunos dispostos a burlar tal proibição.

Os professores que optam pela proibição se mostram condicionados a controlar as atividades, a docilizar os alunos, tendo como fortes aliados o tempo que, segundo eles, deve ser produtivo para a transmissão do conhecimento. Em seus discursos e atitudes, nada se encontra com relação à preocupação com a construção de conhecimento, com a criticidade do aluno e, para eles, o uso de celulares como se fossem computadores de bolso, seria uma perda de tempo, “aquele tempo, velha herança monástica apropriada pela sociedade disciplinar moderna a serviço do esquadramento do preso, do louco e, nesse caso, do aluno” (SANCTIS, 2019, p. 139).

Para os arautos da proibição, controlar os alunos por meio dela significa fixar os alunos no espaço da sala de aula, seguindo a distri-



SUMÁRIO



buição das fileiras, uma forma de garantir a qualidade da utilização do tempo para o aprendizado. Tem-se aí uma escola que constrói muros e vive na clausura panóptica.

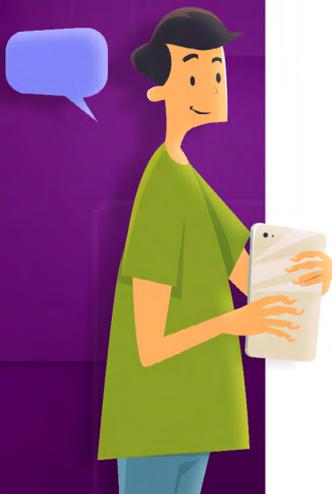
O uso limitado-instrumental- Os professores que se encaixaram nessa categoria de uso, apesar de não proibirem, conferem ao celular um uso limitado, dando-lhe o papel de artefato, ferramenta ou instrumento que apenas substitui recursos como caderno, lápis, caneta, livro, mas que não provoca mudança na prática docente, a qual segue sendo tradicional. Muito embora esse uso ainda seja capaz de contribuir com a inserção do aluno no manuseio das tecnologias, pode-se afirmar que a simples substituição de uma ferramenta por outra não pode ser capaz de conferir ao celular, como tecnologia, um papel de promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Nessa categoria, o professor vê o celular apenas um instrumento mediador e não como uma forma de conhecimento que pode extrapolar os limites impostos pelo controle escolar. As velhas e tradicionais formas de ensinar ganham nova roupagem, mas conservam suas características.

O uso rizomático – Essa foi uma categoria apresentada como uma exceção na prática docente escolar. A categoria surgiu quando o sujeito coletivo de nossa pesquisa relatou o fazer pedagógico de um professor que explorava aplicativos, discutia questões culturais, trabalhava com estudos dirigidos, visitava sites com textos autênticos, buscava fontes para a formulação de diálogos e produções textuais de diversos gêneros discursivos num caminho que percebia a possibilidade dele ensinar e aprender ao mesmo tempo. Para além de apenas substituir os antigos recursos de sala de aula pelas TIC, esse procedimento inova, contribuindo para uma aquisição do conhecimento que explora as potencialidades do ciberespaço.

A categoria faz referência à metáfora do rizoma usada por Deleuze e Guattari (2010) para explicar uma forma de construção do conhecimento distinta do modelo arbóreo que o hierarquiza, limitan-



SUMÁRIO



do-o. O conhecimento rizomático, termo emprestado da biologia, é aquele que se alastra na horizontal (como a grama), e se caracteriza pelo fato de qualquer ponto poder conectar-se a qualquer outro, exatamente como acontece nos *hiperlinks* que realizamos ao navegar no ciberespaço. São conexões de cadeias semióticas, da arte, das organizações de poder, da ciência, das lutas sociais, entre outras conexões possíveis que fluem no espaço virtual. Nessa perspectiva, abandona-se a construção do conhecimento que parte de um ponto inicial ou central e que promovem hierarquias do saber. O rizoma, assim como o ciberespaço, é sempre múltiplo, atuando em função de seu agenciamento com outro rizoma, e pode ser acessado em múltiplos pontos, conforme sua cartografia, sem um único começo, nem um fim determinado (DELEUZE; GUATARRI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

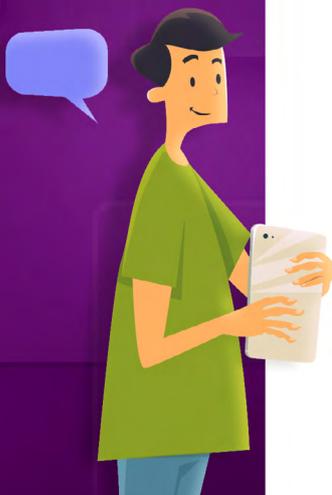
Ao iniciar a presente pesquisa e comentar sobre o tema no meio educacional era recorrente me deparar várias vezes com a pergunta: Você é a favor ou contra o uso do celular em sala de aula?

Porém, ao final, pudemos perceber que avaliar, refletir e discutir o uso das TIC no ambiente escolar vai muito além de adquirir um sim ou não como resposta ao uso do celular em sala de aula. Considerá-las determinantes para a qualidade de ensino ou de dar-lhes uma responsabilidade meramente instrumental também se revelou uma escolha argumentativa impotente diante da complexidade que é a escola e das relações de poder que por ela circula e forma seus sujeitos.

O que primeiramente devemos ressaltar é que, na realidade, não podemos deixar que a ditadura da proibição ou que o discurso determinista do uso possam se sobrepor à autonomia e liberdade do



SUMÁRIO



professor em sala de aula. A proibição pode fazer com que o professor deixe de experimentar e trilhar novos caminhos que podem resultar em um ensino de língua estrangeira mais envolvido com situações comunicativas autênticas capazes aproximar a aprendizagem de língua estrangeira da prática social do aluno.

Tampouco podemos afirmar que todas as categorias de uso mencionadas em nossa pesquisa sejam capazes de reformular a forma de aquisição de conhecimento, subvertendo a rigidez imposta pelas relações de poder que limita o conteúdo, o tempo e espaço no cenário escolar. Pensar o celular como uma possibilidade junto da autonomia, do conhecimento e da liberdade do professor conduzido por sua avaliação pensada, pela reflexão sobre o momento pedagógico de sua atuação, num processo reflexivo, dialógico, pode ser o caminho para novos relatos e categorias de usos transformadores do celular em sala de aula.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, Manuel José. *Tecnologia e educação*, Lisboa: Veja, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: ed. 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Pesquisa de Representação Social*. Brasília: Liberlivro; 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Coleção fronteiras da educação Ijuí: Unijuí, 1999.

MARTINS, José Lauro. *Enquanto uns ensinam, outros navegam: a gestão da aprendizagem em tempos digitais*, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. *Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo*. Educação Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012. Dispo-



nível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2018.

SANCTIS, Ricardo José Orsi de. *O celular no cotidiano escolar: relações de poder, usos, abusos e proibições*. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019.

SIBILA, Paula. *A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?* Rev. MATRIZE, São Paulo, ano 5, n. 2, 2012a

SUMÁRIO



16

Isadora Valencise Gregolin

USO EMERGENCIAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.233-243





SUMÁRIO



INTRODUÇÃO⁶⁸

Tenho me interessado pela temática do uso de tecnologias no ensino de línguas desde 2006, quando passei a integrar o Grupo de pesquisa LEV (Linguagem, educação e virtualidade), no âmbito de um Projeto de Cooperação Internacional com a Universidad de Valladolid⁶⁹. Minha contribuição neste grupo se baseava nas discussões relacionadas com minhas experiências como professora e pesquisadora de doutorado (GREGOLIN, 2008) que problematizava as potencialidades de ferramentas da plataforma Moodle para o ensino de língua espanhola em uma perspectiva híbrida e/ou totalmente online.

Naquele momento em que nos debruçávamos sobre essas temáticas, eram poucas as experiências de ensino de línguas na plataforma Moodle no Brasil e, portanto, minha atuação como professora substituta junto ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UNESP-Araraquara possibilitou a convivência com uma equipe de docentes⁷⁰ que buscavam articular saberes teóricos e práticos sobre o uso dessa tecnologia digital como forma de ampliar os espaços de ensino e aprendizagem de língua espanhola para engajar os alunos em práticas linguísticas mais significativas.

Posteriormente, dada minha atuação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, pude me dedicar a pesquisas sobre possibilidades e limites de tecnologias digitais para ensino de línguas.

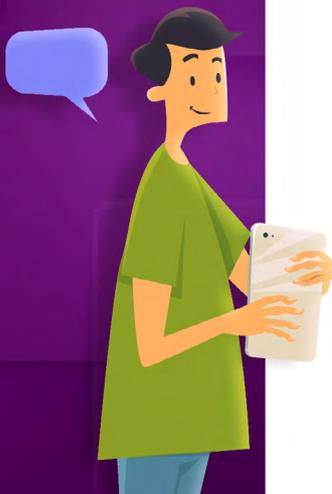
⁶⁸ Este texto estabelece diálogo com a *Live* 16, ocorrida no dia 19/06/20 com a mediação do prof Dr Antonio Ferreira da Silva Jr, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G3SdtGRLtA&t=2799s>> Acesso em: 20 jun. 2020.

⁶⁹ O projeto foi coordenado pela profa Dra Ucy Soto (UNESP-Araraquara, atualmente docente da UFOP) e pelo prof Dr Miguel López Coronado (Universidad de Valladolid), desenvolvido nos anos de 2006 a 2008 e denominava-se "Ambiente Híbrido para a aprendizagem (blended learning) de Espanhol Língua Estrangeira: construção de uma proposta didático-pedagógica", com financiamento CAPES-MECD-DGU.

⁷⁰ Me refiro especificamente às professoras Ucy Soto e Mônica Mayrink, que eram professoras da UNESP-Araraquara e já desenvolviam naquela época pesquisas sobre uso do Moodle nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.



SUMÁRIO



guas e, desde então, tenho me convencido da importância de desenvolver e orientar pesquisas que buscam compreender as concepções teóricas e metodológicas que embasam o planejamento, o design e a elaboração de materiais didáticos com o uso de tecnologias e recursos digitais para o ensino de línguas.

Nesse sentido, nossas pesquisas possuem caráter exploratório e têm sido desenvolvidas *com* professores, buscando acompanhar a apropriação tecno-pedagógica de professores e futuros professores de línguas em escolas da Educação Básica no contexto dos estágios supervisionados do curso de Letras e em programas de extensão para formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica.

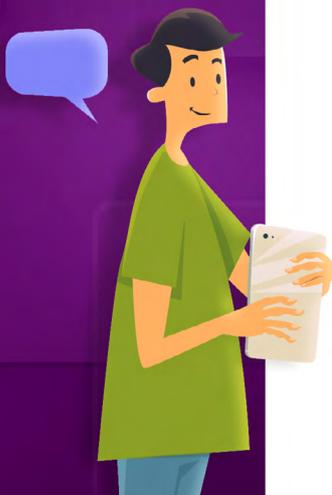
A opção teórico-metodológica de realizar pesquisa *com* os professores parte da concepção de que estes são profissionais intelectuais e agentes de transformação de suas práticas (GIROUX, 2013), não apenas meros executores de políticas educacionais que desconhecem a cultura local, as condições de trabalho docente e as concepções sobre ensino e aprendizagem.

As pesquisas desenvolvidas *com* professores propiciam articular saberes teóricos e práticos, de forma situada, em um duplo movimento de reconhecer teorias nas práticas e de praticar teorias, rompendo com uma tradição instrumentalista de racionalidade técnica, muito presente ainda em cursos de formação de professores para o uso de tecnologias na Educação.

Em nossos contextos de ensino, pesquisa e extensão, temos considerado que a decisão de incorporar tecnologias deve ser o resultado de uma necessidade identificada com objetivos pedagógicos levando em conta o conteúdo que se ensina e é sempre situada sócio-historicamente. Nesse sentido, temos buscado promover reflexão crítica sobre a apropriação das tecnologias como instrumentos que demandam tipos específicos de mediação e interação e temos busca-



SUMÁRIO



do caracterizar estratégias e problematizar aspectos teórico-metodológicos envolvidos com a integração de tecnologias às práticas didáticas de ensino de línguas (GREGOLIN, 2018).

Durante a pandemia, por meio da oferta de um curso de formação continuada⁷¹, pudemos acompanhar de forma bastante próxima o processo de *apropriação tecnopedagógica* (ROMÁN-MENDOZA, 2018) de alguns professores de línguas, que tiveram que aprender a manejar aplicações tecnológicas para desenvolver seus objetivos de ensino no formato remoto e emergencial, apropriando-se de recursos, das linguagens e das formas de comunicação e interação das redes digitais. O termo “tecnopedagogia” tem sido utilizado para tratar do uso de tecnologias com fins didáticos e, portanto, traz em sua acepção o pressuposto de que as tecnologias não são neutras e sua forma de utilização evidencia determinadas concepções pedagógicas.

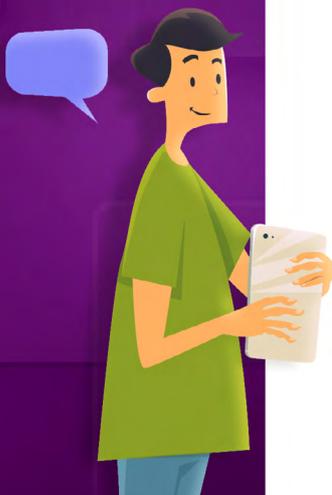
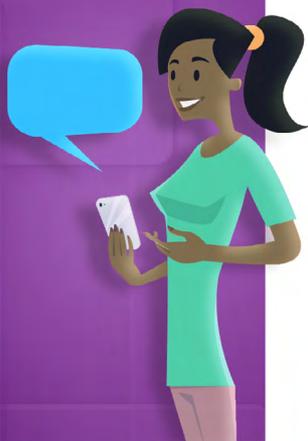
A oferta do referido curso de formação durante a pandemia favoreceu uma série de reflexões e revisões sobre nossas percepções e concepções enquanto formadores de professores sobre as relações estabelecidas entre linguagem, educação e virtualidade. No debate ocorrido com o professor Antonio Ferreira Jr (e seus seguidores)⁷², em uma das *lives* que este organizou em seu canal do Instagram, começamos a sistematizar algumas dessas reflexões relacionadas com o uso emergencial que foi feito das tecnologias durante a pandemia em escolas da Educação Básica. No presente texto, estabelecemos diálogo com o debate ocorrido na *Live* e sintetizamos algumas perspectivas possíveis para o ensino de línguas após a pandemia.

⁷¹ O curso intitulou-se “Uso de tecnologias digitais em contextos de ensino e aprendizagem de línguas: possibilidades e limites durante a pandemia COVID-19”, foi oferecido no período de 04/05/20 a 25/06/20 e esteve sob minha coordenação e contou com a participação como ministrantes das profa Dra, Caroline Biazolli (DME-UFSCar) e profa Dra Rosângela Souza (DME-UFSCar). Processo Proex/UFSCar: 23112.008463/2020-18

⁷² O projeto de ciclo de *Lives* via Instagram foi coordenado pelo prof Dr Antonio Ferreira da Silva Jr (UFRJ) e intitula-se “Conversas sobre ensino de línguas”. A *live* mencionada está disponível no canal do Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=G3SdtGRLtxA&t=2799s>>. Acesso em: 20 jun. 2020.



SUMÁRIO



USO EMERGENCIAL DAS TECNOLOGIAS

Vários pesquisadores vêm apontando que a pandemia acelerou alguns processos que já vinham ocorrendo nas formas de viver e principalmente de interagir socialmente de parte da população que possui acesso a dispositivos e conexão à internet.

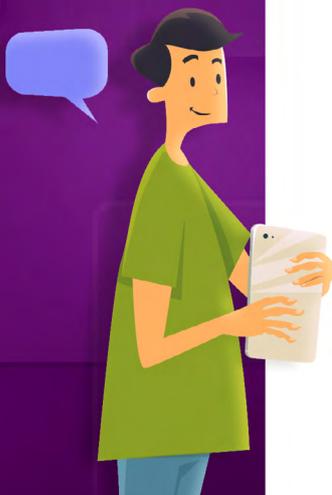
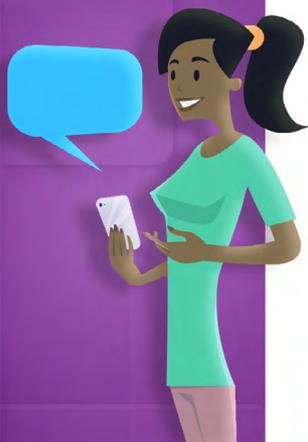
Boa parte da vida das pessoas conectadas já vinha se intensificando nas redes digitais sociais, os jovens já transitavam cada vez mais nos mundos dos jogos, as trocas de mensagens escritas já vinham migrando para dispositivos móveis e os principais dados já se encontravam armazenados “nas nuvens”. A lógica da vida ubíqua nas redes sociais e da nuvem informacional já transmitia, para alguns, a sensação de que a vida transcorria tanto aqui como lá, pela própria co-existência de diferentes lógicas comunicacionais (SANTAELLA, 2013). O que ocorreu no momento de pandemia, com todas as restrições sanitárias impostas, foi que todas as pessoas tiveram que interagir muito mais e sobretudo pelas telas, buscando novas formas de sociabilidades ubíquas.

Especificamente com relação ao trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil, a necessidade de atuar profissionalmente fora do espaço físico das escolas durante a pandemia evidenciou a importância da presencialidade na Educação como um fator de garantia de equidade no acesso dos alunos. As estatísticas apontam que provavelmente um terço dos alunos da Educação Básica conseguiu acesso aos conteúdos online, o que evidencia a urgência de políticas públicas para diminuir a brecha digital. Apesar disso e, embora em condições bastante precárias, muitos professores tiveram uma alta capacidade de superação das dificuldades e de apropriação de novas ferramentas tecnológicas.

A pandemia tornou evidente que as diferenças e desigualdades sociais são constitutivas do nosso país, pautam nossas decisões pe-



SUMÁRIO



pedagógicas e nos alertou para o fato de que, ser professor no século XXI, significa ter que lidar com novas questões éticas e estéticas ligadas a direitos autorais e de imagem no espaço online, sobre uso massivo de dados por plataformas de ensino, sobre a necessidade de ter que se apropriar de análise dos dados gerados nos ambientes sobre processos de aprendizagem dos alunos.

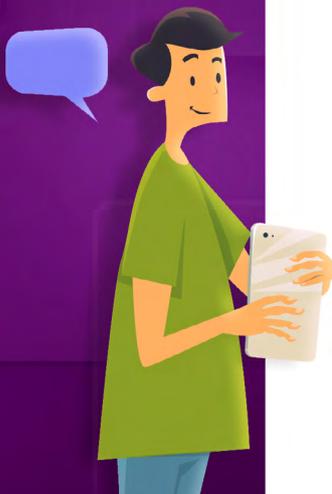
São inúmeros os relatos de colegas professores que tiveram que re-pensar suas práticas ao incorporar tecnologias digitais, re-aprendendo a organizar seu ensino em espaços virtuais e no espaço (e tempo) das casas dos alunos, com a presença e vigilância constante das famílias.

Para planejarmos a oferta do curso de formação de professores logo no início da pandemia, partimos de várias hipóteses sobre as demandas para o ensino de línguas naquele momento. Esperávamos encontrar um grupo de professores com pouca formação pedagógica sobre o uso de tecnologias, levando em consideração que há, em geral, pouco espaço nos currículos dos cursos de Letras para essas discussões. Também tínhamos a expectativa de que houvesse bastante resistência e dificuldade dos professores em conhecer e explorar recursos digitais e nossa principal hipótese era identificar um tipo de uso bastante transmissivo das tecnologias, com atividades baseadas em pesquisas na internet e videoaulas expositivas, uma vez que as condições de infraestrutura das próprias casas talvez não permitissem outro tipo de modelo didático.

As primeiras semanas de oferta do curso, no mês de maio de 2020, coincidiram com as primeiras semanas de aulas online na maioria das escolas e era notável nos relatos dos professores participantes que havia muita dificuldade de conexão e acesso dos alunos, agravada pela dificuldade dos próprios professores se apropriarem das lógicas de algumas tecnologias digitais.



SUMÁRIO



Muitas das experiências relatadas afirmavam a escolha pelo envio aos alunos de fotos de atividades ou pela utilização de vídeoaulas para disponibilização de conteúdos sem explorar potencialidades da linguagem audiovisual e das formas de mediação e interação que estas permitem no espaço digital como consequência da dificuldade de acesso a dispositivos e conexão a internet. Esses relatos confirmavam nossa hipótese de que, durante um momento de pandemia como este que vivenciamos, a escolha por um modelo didático mais transmissivo, interativo ou colaborativo depende mais do tipo de acesso e conexão dos professores e alunos do que de uma escolha fundamentada.

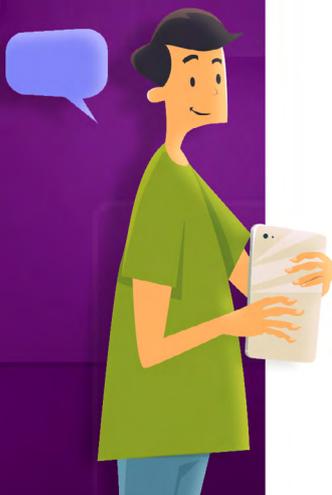
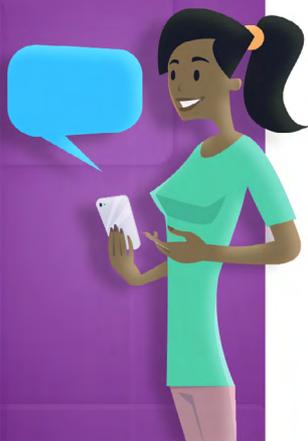
Nesse sentido, pudemos observar uma tendência de perspectiva transmissiva nos contextos de ensino de línguas em que alunos e professores utilizaram celulares e pacote (limitados) de dados pessoais, com envio pelo professor de informações e conteúdo e recebimento de tarefas realizadas individualmente pelos alunos.

Já nos contextos em que professores e alunos utilizaram celulares e pacotes de dados ilimitados, viabilizados por meio de parceria com setores de telecomunicações pelas redes de ensino, foi possível identificar uma perspectiva mais interativa, em que os professores disponibilizavam conteúdos e os alunos interagiam entre si e com a língua.

Ao longo das 8 semanas do curso de formação oferecido, pudemos acompanhar o grupo de professores vivenciando algumas tecnologias digitais em suas práticas pessoais e profissionais e fomos problematizando possibilidades e limites das novas sociabilidades e formas de interação e mediação em diferentes plataformas, aspectos da cibercultura (LÉVY, 2007), relações estabelecidas na sociedade em rede (CASTELLS, 1999) e discussões sobre as novas lógicas comunicacionais e de educação ubíqua (SANTAELLA, 2013) para pensarmos algumas potencialidades para o ensino de línguas.



SUMÁRIO



As projeções de especialistas em saúde e educação apontam que viveremos um pós-pandemia híbrido na educação durante algum tempo, com algum tipo de presencialidade e apoio de tecnologias digitais e as experiências acumuladas durante os meses de pandemia já nos permitem apontar algumas perspectivas possíveis e tendências que começaram a delinear-se para os próximos anos.

PERSPECTIVAS PÓS-PANDEMIA

Neste momento em que os sistemas educativos planejam possível retorno das atividades presenciais, há muitas incertezas e inseguranças quanto à melhor forma de organização dos currículos e das salas de aula e, como consequência, das abordagens e metodologias que serão possíveis. Continua bastante atual a afirmação de Soto (2009) sobre os novos cenários em que surgem tecnologias, pois:

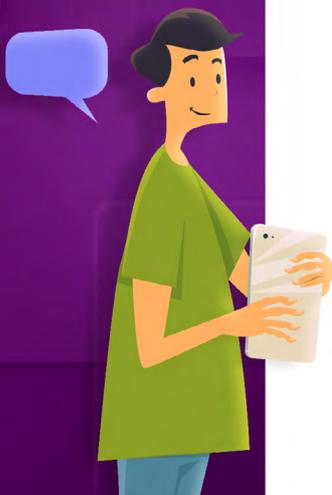
não há como negar que, uma educação que transcende os muros da sala de aula e se abre para o mundo (real ou virtual) se torna, necessariamente, mais complexa. É exatamente essa complexidade uma das principais características desse novo mundo virtual, que deixa a muitos perplexos ... (SOTO, 2009, p.25).

As experiências e reflexões do grupo de professores de línguas que participou do curso de formação oferecido durante a pandemia evidenciaram como principal demanda relacionada ao uso de tecnologias digitais a necessidade de reflexão crítica sobre novas formas de interação entre alunos, entre alunos e professor e entre alunos e o objeto do conhecimento.

Para pensar perspectivas possíveis para um momento pós-pandemia, um dos aspectos mais importantes certamente dirá respeito à importância do planejamento de diferentes formas e momentos de interação e oferecimento de *feedback* aos alunos. Os relatos dos pro-



SUMÁRIO



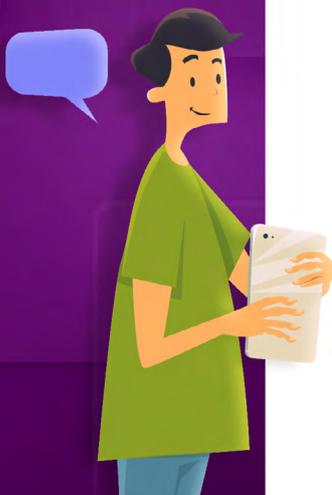
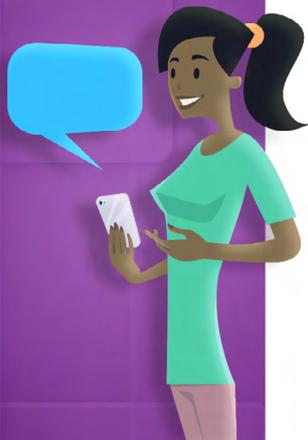
fessores apontam que algumas possibilidades de configuração de atividades online realizadas de forma assíncrona pelos alunos, com correção e feedback automático e personalizado pelos professores, parecem ter funcionado para ampliar o contato com a língua, de forma mediada pelo professor e para intensificar o engajamento dos alunos com o próprio processo de aprendizagem. Além disso, as atividades que envolviam algum tipo de interação entre os alunos, de forma síncrona ou assíncrona, parecem ter contribuído para uma melhor compreensão sobre a língua como prática social, envolvendo reflexões inclusive sobre a língua e cultura de origem.

Nessa perspectiva, será fundamental que professores de línguas re-pensem formas de mediação e interação com uso de tecnologias digitais para conseguir manter o vínculo e engajamento em um modelo híbrido de ensino. Precisaremos compreender melhor as lógicas de comunicações e de sociabilidades digitais e como podemos integrá-las em nossas práticas. Embora diversas pesquisas no campo da EAD já discutam estratégias de interação em ambientes digitais há muitas décadas, algumas estratégias utilizadas por professores em plataformas digitais durante a pandemia podem nos auxiliar a pensar possíveis adaptações para o ensino híbrido na Educação Básica, como forma de potencializar a aprendizagem mediada por telas e aumentar a sensação de presencialidade.

Outra perspectiva pós-pandemia deve ser um maior interesse e apropriação, por parte dos professores, em compreender a lógica de algumas ferramentas digitais e integrá-las às práticas educativas. Por exemplo, pensar mais em como explorar, como professores de línguas, a cultura da participação (JENKINS, 2009) em aulas de língua, levar em consideração a cultura digital, com atribuições das “tags” e “likes”, em que se explora o mundo para avaliar e seguir avaliações alheias e como isso impacta nas nossas constituições identitárias.



SUMÁRIO



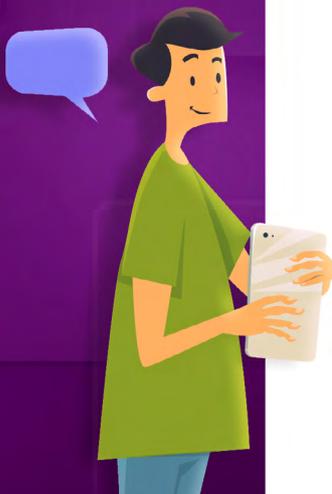
Como professores de línguas precisamos entender melhor o sucesso de algumas dessas plataformas interativas como Youtube e, mais recentemente, *Tiktok*, que permitem produção, distribuição e compartilhamento de conteúdos com linguagem audiovisual e multimodal e quais potencialidades de trabalho com dublagem, paródia, tradução, remixagem poderíamos explorar em aulas de língua. Se formam verdadeiras comunidades em torno de determinados temas e essa pode ser uma lógica a ser melhor compreendida e trabalhada nos contextos de ensino de línguas.

Nessa perspectiva, estamos considerando que os alunos são produtores de conteúdos, mas também precisamos nos lembrar que, embora se movam bem por algumas plataformas digitais, a maioria dos alunos da Educação Básica teve muita dificuldade em orientar seus conhecimentos e experiências digitais a favor do seu processo de aprendizado durante a pandemia. Aqui é um espaço onde pode ser fundamental um maior investimento da educação formal e a pandemia evidenciou a dificuldade dos alunos com ferramentas básicas de editores de texto e do uso de email, por exemplo.

Nos processos de ensino e aprendizagem do pós-pandemia, certamente híbridos durante algum tempo e provavelmente cada vez mais ubíquos, talvez haja uma tendência a “inverter” a lógica da sala de aula, atribuindo autonomia ao aluno diante de seu aprendizado nos momentos assíncronos/online e aproveitando os momentos juntos fisicamente para aquilo que é essencialmente humano. Nesse sentido, parece ser ainda pertinente a perspectiva de ensinar línguas com uso de tecnologias digitais para que os alunos possam tomar consciência sobre seu papel na sociedade e os efeitos dos usos linguísticos nas redes digitais, para que possam opinar, compartilhar, curar conteúdos culturais, indo de uma perspectiva de interação a uma perspectiva de maior participação e empoderamento, na proposta das já consagradas siglas TIC – TAC (SANCHO, 2008) e – TEP (REIG, 2012).



SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

CANCLINI, N.G. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa editorial, 2004.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales transformativos*. Revista Docencia, v.15, 2001. p.60-66 Disponível em: <http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/docencia_15.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GREGOLIN, I.V. *Estratégias de cortesia em língua espanhola: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros*. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2008.

GREGOLIN, I.V. La integración de tecnologías em la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: algunos planteamientos. In: MIRANDA, C. *La lengua española en Brasil*. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación de España, 2018. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=19248>. Acesso em 08.out.2020 Acesso em: 20 jun. 2020.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROMÁN-MENDOZA, E. *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge, 2018.

REIG, D. Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, p. 1-2, 2012.

SANTAELLA, L. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANCHO, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Revista de Investigación en la Escuela*, (64), p.19-30, 2008.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, U.; GREGOLIN, I; MAYRINK, M. et AL. *Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2009, p. 25-34.



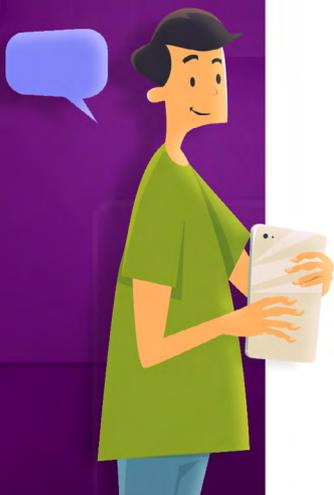
17

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS



SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo nasce do projeto “Conversas sobre ensino de línguas”, uma série de *lives* com o professor Antonio Ferreira da Silva Júnior durante a pandemia⁷³. Na minha opinião, ações como essa são grandes contribuições para que discussões sobre a Linguística Aplicada (LA) continuassem nesse longo e doloroso momento de confinamento. Além disso, possibilitou o diálogo entre profissionais das mais diversas regiões brasileiras.

Nossa apresentação tratou duas grandes áreas dos estudos da linguagem: LA e Sociolinguística. Decidimos organizar nosso texto a partir das três perguntas que guiaram nossa *live*:

- Por que é importante estudar fenômenos de variação linguística em línguas estrangeiras?
- Quais são os principais problemas para uma abordagem multi-dialetal no ensino de espanhol no Brasil?
- Como o professor pode planejar as aulas de espanhol a partir de um enfoque mais plural com respeito às variedades linguísticas?

Contudo, devido às limitações de espaço e da complexidade do tema, não pretendemos esgotar as discussões sobre a problemática da diversidade linguística no ensino de espanhol no Brasil. Consideramos que o objetivo deste artigo é, sobretudo, incitar a que professores brasileiros reflitam sobre a importância de um ensino mais plural e que leve em consideração o contexto hispano-americano em que vivemos.

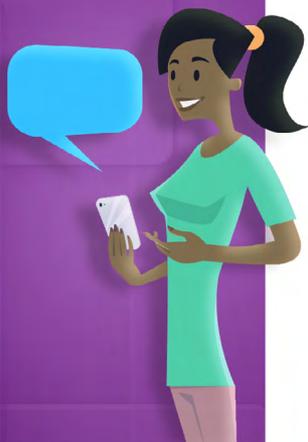
⁷³ Nossa *live* está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6038DJ0Qjxk&t=11s>>. Acesso em: 20 set. 2020.



POR QUE É IMPORTANTE ESTUDAR FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

Durante muitos anos e até os dias atuais, o lema “Unidad en la diversidad” simboliza que o espanhol, apesar de toda sua diversidade, possui um forte tronco comum que faz com que seus falantes se comuniquem sem grandes problemas, independentemente do seu lugar de origem. Em outras palavras, a língua espanhola é reconhecida como um traço de união de diferentes sociedades que em muitos casos estão geograficamente distantes.

SUMÁRIO

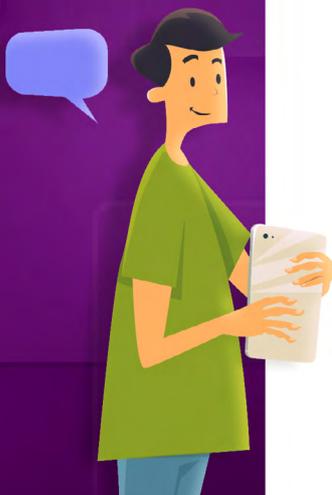


[...] debemos añadir esa sensación que, tienen los hispanohablantes, con la independencia del punto geográfico de procedencia, de pertenecer a una comunidad lingüística compartida, de tener un aire familiar, en el que no parecen manifestarse rechazos abiertos hacia otras variedades. La falta de fronteras tajantes entre las variedades fortalece el sentimiento de unidad lingüística (ANDIÓN, 2008, p. 299).

Obviamente, não devemos imaginar que devido ao alto grau de comunicabilidade entre seus falantes, especialmente de falantes cultos e em registros altos, o espanhol seja uma língua homogênea ou com pouca diversidade. Inclusive, Fontanella de Weinberg (1993) critica a suposta homogeneidade do espanhol americano:

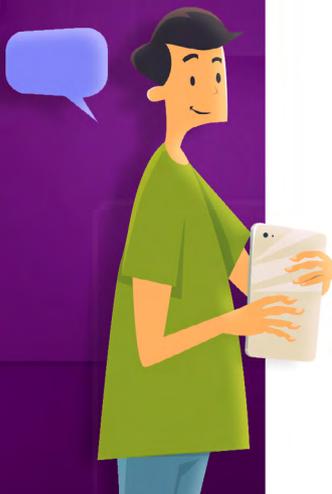
Esta afirmación no resiste, sin duda, una confrontación con los hechos y sólo puede explicarse por la carencia de descripciones de muchas variedades regionales y sociales del español americano, y porque la comparación interregional se ha restringido en muchos casos al habla de los niveles sociales más altos (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 119).

No caso específico no ensino de espanhol no Brasil, a dicotomia espanhol da Espanha *versus* espanhol da América esteve (e ainda está) muito presente no imaginário de alunos e professores deste idio-





SUMÁRIO



ma. Nesse “confronto”, a variedade⁷⁴ castelhana normalmente era a preferida como modelo para nosso contexto educativo, enquanto que as variedades da América, bem como sua cultura careciam de prestígio como podemos observar nos trabalhos de Irala (2004), Venâncio da Silva e Alves (2007), Vilhena (2013), Zolin-Vers (2013) e outros.

Adotar uma variedade como modelo preferente em um programa de curso não é um problema em si. Os docentes devem fazer escolhas porque é impossível trabalhar todas as realidades linguísticas do espanhol. Entretanto, a decisão não deveria estar baseada somente no conhecimento da sua própria variedade ou da trabalhada pelo livro didático, mas sim pelo contexto de ensino e pelas necessidades dos alunos. Sobre essa questão, Andiñ (2013) realizou uma pesquisa que contou com a presença de 27 professores brasileiros de espanhol, dos quais a maioria optou pela variedade castelhana para sua surpresa.

Es evidente la predilección de los profesores nativos por la variedad castellana: la mayoría declara enseñarla, aunque no sea su propia variedad. Casi una docena de ellos son andaluces, asturianos, catalanes, valencianos y rioplatenses que ejercen en España y en otros países no hispánicos. Reconocemos que, en el caso de Italia o Portugal, la cercanía geográfica con España puede justificar la selección de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en países como Brasil, cuyo contexto geográfico es hispanoamericano (ANDIÑ, 2013, p. 168).

Para a autora, seria esperável que professores brasileiros adotassem com maior frequência variedades hispano-americanas devido ao seu entorno geográfico, especialmente próximo às variedades rio-platense, andina e caribenha. Além disso, esta pesquisa evidenciou que as necessidades dos alunos é um fator pouco determinante para a escolha de uma variedade como modelo linguístico para o ensino por parte dos professores (não somente brasileiros), como podemos apreciar na tabela 1:

⁷⁴ No momento de transmissão da *live*, muitos participantes questionaram algumas nomenclaturas da Sociolinguística que geralmente causam confusão. Recomendamos a leitura de “Contribuições da Sociolinguística para o ensino de espanhol para brasileiros”. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/954>>. Acesso em: 18 fev. 2021.



SUMÁRIO

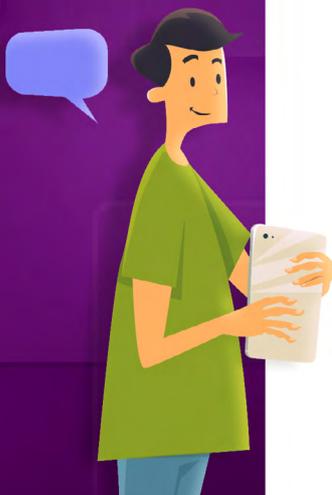
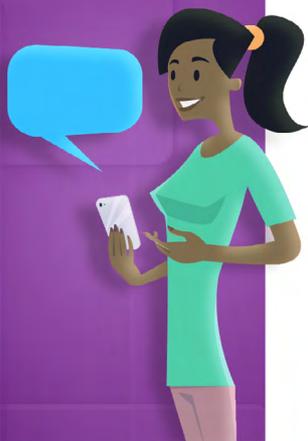


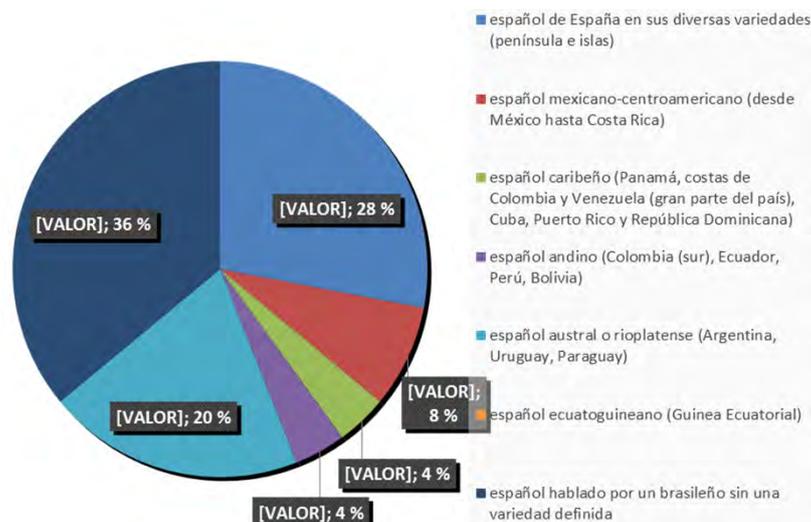
Tabela 1 - Motivos professor/ não nativo para a seleção de umavariadadelinguística como modelo de língua.

Enseña ese modelo de lengua porque [posibilidad de marcar varias opciones]	Nº de respuestas (%)
es la mía.	37 (38,1 %)
es la de mis materiales (manual) de trabajo.	18 (18,5 %)
es la de mi entorno de enseñanza.	17 (17,5 %)
es la que piden los alumnos.	12 (12,3 %)
es la exigida en mi centro de trabajo.	8 (8,2 %)
es la que necesitan los alumnos.	5 (5,1 %)

Fuente: Andi3n (2013, p. 170).

Em uma pesquisa com 25 professores de dois Institutos Federais, Venâncio da Silva e Andi3n (2019) puderam comprovar que a variedade do espanhol da maioria dos professores não nativos é a da Espanha, como podemos observar no gráfico 1:

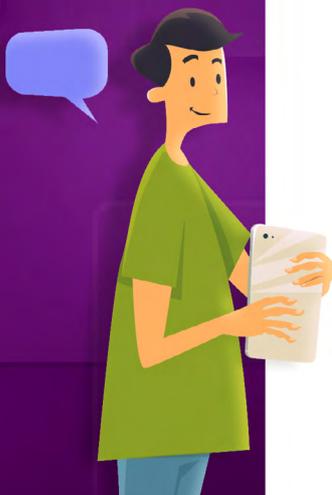
Gráfico 1.



Fuente: Venâncio da Silva e Andi3n (2019, p. 36).



SUMÁRIO



Apesar do número de falantes das variedades do espanhol da Espanha ser bastante próximo aos do espanhol rio-platense, devemos advertir que dos 5 professores que escolheram esta variedade somente uma era brasileira, enquanto que três professores eram nativos e um falante de herança. Assim, este estudo demonstra mais uma vez a preferência do espanhol da Espanha por parte dos professores brasileiros como afirma Moreno Fernández (2010). Neste mesmo estudo, 40% desses professores afirmaram que foram vítimas de preconceito linguístico por causa de sua variedade linguística do espanhol, mesmo sendo considerados modelos de referência em suas comunidades.

Consideramos que o ensino de espanhol no contexto brasileiro não deve abrir mão dos fenômenos de variação linguística dos países hispano-americanos, já que em muitos contextos é a variedade do entorno do aluno. Por outro lado, a presença do espanhol da Espanha também é pertinente na sala de aula por diversas razões: é falado por grande número de professores, está presente em diversos livros didáticos, é válido como qualquer outro dialeto e atualmente é a variedade de diversos produtos culturais como séries e filmes que possuem uma grande aceitação do público do Brasil.

Desse modo, o propósito deste texto é refletir sobre a inclusão de variedades silenciadas em nosso ensino, não na exclusão das que são privilegiadas. Para isso, devemos selecionar o *input* baseado sempre nas necessidades dos nossos alunos, no nosso contexto latino-americano e também na nossa própria variedade e no conhecimento que temos sobre variação. Fazer com que os nossos alunos entrem em contato com diferentes formas de falar espanhol facilitará a compreensão oral e o contato com nativos de diversas regiões.

Lembremos que o espanhol da CNN, cuidado e com o menor número de variações possíveis, é praticamente impossível de encontrar no cotidiano dos falantes do mundo hispano. A inclusão de variantes fonéticas, gramaticais e léxicas deve ser garantir que nossos alunos sejam



capazes de identificar principalmente os fenômenos mais frequentes e que também possam escolher de forma mais conscientes quais características preferem utilizar em seu *output*, ou seja, na sua expressão oral.

QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS PROBLEMAS PARA UMA ABORDAGEM MULTIDIALETAL NO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL?

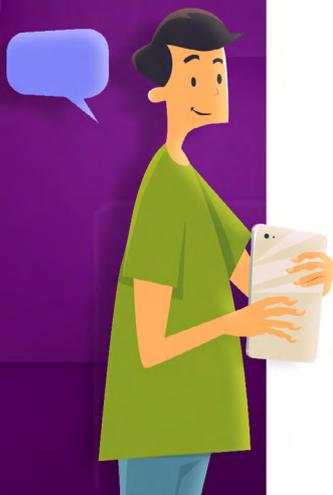
Em uma pesquisa com 12 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Letras – Espanhol (em suas diferentes nomenclaturas) da região Nordeste, Silva (2020) observou que todos os documentos afirmavam que o componente variedades é importante para a formação de futuros professores de língua espanhola, mas somente três instituições de ensino superior ofereciam um componente curricular obrigatório que trata este tema.

Em outras palavras, a diversidade linguística é valorizada somente na teoria, já que na prática, não se costuma ofertar uma disciplina. Então, como é possível que os futuros professores de espanhol estudem os principais fenômenos de variação linguística? Quais as possibilidades de que trabalhem na sala de aula a partir de um enfoque que respeite e leve em consideração a pluralidade do espanhol? Podemos observar um resumo dessa pesquisa no quadro 1:

Quadro 1 - Resumo sobre o componente *variedades do espanhol* nos PPC.

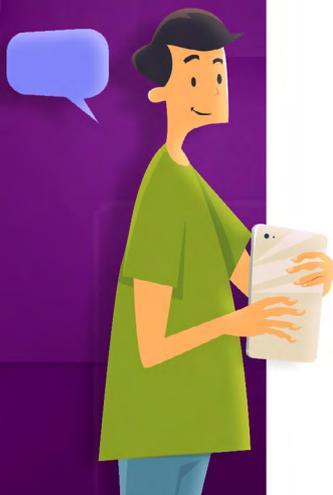
	I F R N	U F R N	U E R N	U F C G	U E P B	U F P E	U F B A	U F C	U F S	U F A L	U F M A	U E S P I
Menciona la importancia del componente <i>variedades</i>	<input type="checkbox"/>											
Presencia de asignaturas obligatorias sobre variedades del español	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>				

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Presencia de asignaturas optativas sobre variedades del español	<input type="checkbox"/>												
Presencia del tema <i>variedades del español</i> en asignaturas de lengua española	<input type="checkbox"/>												
Presencia del tema variedades del español en otras asignaturas (<i>Fonética, Morfosintaxis, Cultura, Historia de la lengua, Español para fines específicos, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>												

Fonte: Venâncio da Silva (2020, p. 163)

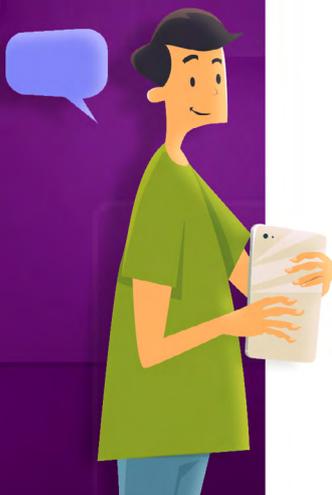
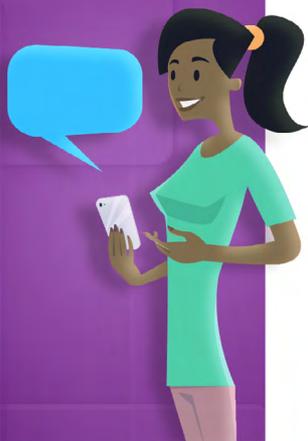
Somente o IFRN, a UFCG e a UFC oferecem um componente curricular obrigatório sobre variação linguística, enquanto que a UERN oferta uma optativa sobre esta temática, que pode ou não ser ministrada dependendo da disponibilidade do quadro docente. Além de oferecerem uma disciplina obrigatória, o IFRN e a UFC também ofertam optativas para os alunos que desejarem estudar mais sobre os componentes variedades. Por fim, a UFC é a única instituição em que a variação aparece nas cinco categorias analisadas, visto que está presente inclusive nas ementas de língua espanhola.

Acreditamos que a formação de professores é fundamental para que a inclusão de fenômenos de variação no ensino de espanhol seja uma realidade. A pesquisa de Venâncio da Silva e Andiön (2019) com professores de dois institutos federais revela o mesmo problema da pesquisa anterior: Somente 28% dos docentes (7 de 25) tiveram alguma disciplina sobre variação da língua espanhola na graduação ou na pós-graduação.

A carência de formação em variedades pode ocasionar alguns problemas no ensino de espanhol. Em primeiro lugar, se o professor desconhece variantes, ele não as incluirá nos seus contextos de sala de aula. Em segundo lugar, corre o risco de afirmarem que determinados fenômenos não formam parte da realidade linguística do espanhol. Em nossa pesquisa de doutorado, podemos observar que muitas varian-

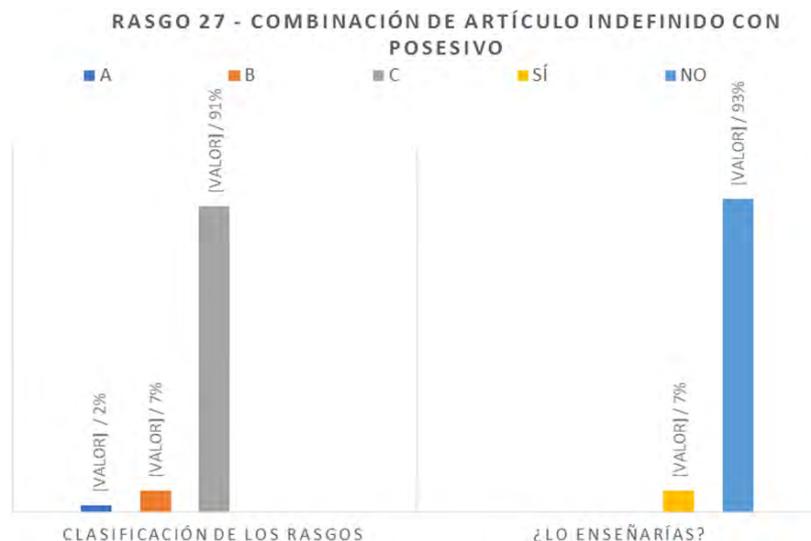


SUMÁRIO



tes fonéticas e gramaticais não foram reconhecidas pelos professores de espanhol do estado do Rio Grande do Norte, como por exemplo, a combinação de artigo indefinido com possessivo como no exemplo *Es una mi amiga*. Essa foi a variante teve o maior grau de rejeição das quase 30 possíveis, como podemos observar no gráfico 3:

Gráfico 3 - Respostas dos docentes referentes à variante 27 (Combinação de artigo indefinido com possessivo).

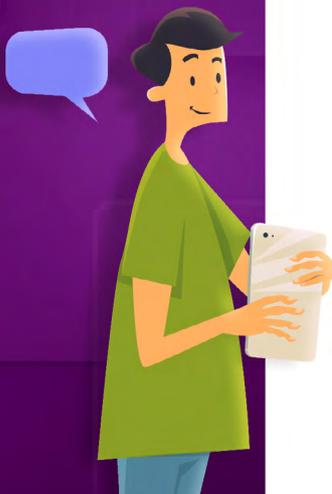


Fonte: Venâncio da Silva (2021, p. 467).

Nesta pesquisa, pedia-se que os docentes classificassem as variantes fonéticas e gramaticais em fenômenos do espanhol geral (A), de alguma variedade específica (B) ou inexistentes do espanhol e que poderia se tratar de uma interferência (C). Assim, 42 dos 47 docentes entrevistados (91%) classificaram este fenômeno como inexistente na língua espanhola (C), enquanto que um afirmou que faz parte do espanhol geral e dois de alguma variedade linguística específica. Muitas variantes hispano-americanas, exceto as do espanhol



SUMÁRIO



rio-platense, sofreram em menor medida com essa desinformação com respeito a sua realidade linguística própria.

Apesar de ser uma construção distante da norma geral do espanhol, é possível encontrar esta variante gramatical em diversos países hispano-americanos como El Salvador, Guatemala, Honduras, México (Yucatán e Chiapas) e Paraguai (Lipski, 2004). Andiñ y Casado (2014) afirmam que este fenómeno também é comum no espanhol andino e se originou do contato com línguas autóctones. Assim, destacamos também a importância da inclusão de usos linguísticos populares e distantes dos grandes centros urbanos no ensino de espanhol, já que a língua não é patrimônio exclusiva das elites e dos falantes cultos das grandes cidades.

Esse tipo de tratamento mais igualitário e democrático da diversidade linguística no contexto de ensino brasileiro poderia evitar o preconceito linguístico amplamente discutido por Bagno (2015) e tratado no contexto de ELE por Andiñ (2020) a partir dos termos “glotocentrismo” e “lectocentrismo”:

En un plano lingüístico, el glotocentrismo alude al desequilibrio de prestigio entre lenguas dominadoras y dominadas (Walsh, 2005), que desfavorece a estas últimas sobre todo en convivencias diglósicas. *Glotocentrismo* es una palabra recurrente al tratar, por ejemplo, la relación entre las lenguas indoamericanas y el español durante la colonización (y posteriormente). Consideramos que su equivalente en un plano interdialectal merece un término propio, inexistente hasta ahora y al que aquí proponemos llamar *lectocentrismo* (del griego λέγειν ‘hablar’), que identificaría la creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes de su lengua. En esta situación, la variedad favorecida es calificada de ‘pura’ o ‘correcta’, mientras que las otras se consideran alteraciones o desviaciones (ANDIÑ, 2020, p. 133-134, grifos da autora).

O discurso de Andiñ (2020) e Bagno (2015) se alinham bastante porque rejeitam que a variedade de um país historicamente



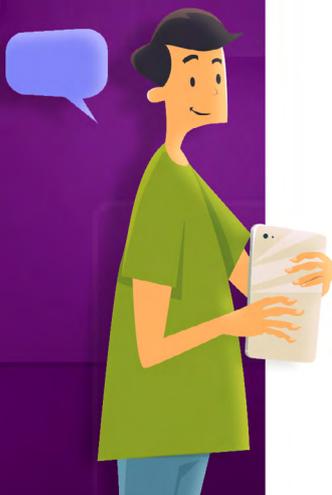
prestigiado seja superior a de outros e resgatam o passado colonialista do Brasil em relação a Portugal e da América Hispânica com a Espanha. Essas relações assimétricas de poder podem ser trasladada com facilidade no imaginário dos falantes de ambas línguas. Por exemplo, um brasileiro que acredita que em Portugal “se fala um melhor português” pode estabelecer a mesma relação com respeito ao espanhol acreditando que a variedade castelhana é melhor e, por isso, mais digna ou correta para ser estudada.

COMO O PROFESSOR PODE PLANEJAR AS AULAS DE ESPANHOL A PARTIR DE UM ENFOQUE MAIS PLURAL COM RESPEITO ÀS VARIEDADES LINGUÍSTICAS?

A seleção do *input* é um dos fatores mais importantes para trabalhar fenômenos de variação no ensino de espanhol. Em nossa pesquisa de doutorado (VENÂNCIO DA SILVA, 2021), observamos que a maioria dos textos orais e escritos é proveniente da Espanha. Se nos determos somente a porcentagem dos textos provenientes das principais variedades da Espanha (castelhana, andaluza e canária), veremos que mais de 1/3 desses documentos são deste país. No *Cercanía joven*, aproximadamente 40% dos textos são da Espanha, no *Confluencia*, 36% e no *Sentidos en lengua española*, 32%.

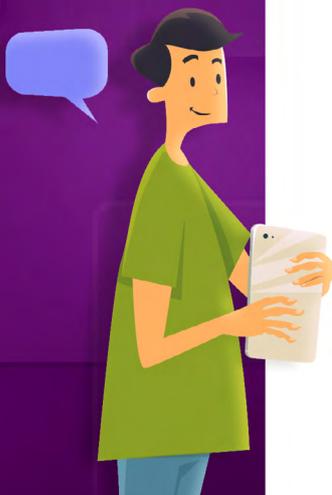
Observamos desta forma que nossos alunos em qualquer uma das três coleções terá um contato muito maior com o espanhol da Espanha que qualquer outra variedade do espanhol hispano-americano. A Argentina aparece como segundo país com maior presença nos manuais, entretanto em quase todos os casos, o número de textos espanhóis duplica e quase triplica em comparação ao do nosso país vizinho. Também contamos com a presença tímida porém com um número su-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



perior a 10 textos de dois países: México e Chile, respectivamente. O número de documentos orais e escritos das demais nações hispanófonas é inferior a 10 nos três volumes de cada uma das coleções.

Para reverter esta situação, Andi3n (2007) nos oferece uma fórmula para adaptar o modelo linguístico ao nosso contexto de ensino para que a diversidade linguística possa ser contemplada, que consta de três partes como veremos a seguir:

Quadro 2 - Fórmula para o modelo linguístico.

EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas

Fonte: Andi3n (2007, p. 2).

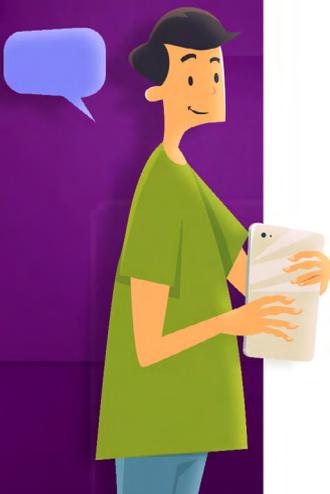
Neste sentido, podemos observar que o espanhol *estándar* se torna o tronco para o ensino. Não devemos entender aqui o *estándar* como uma língua artificial, anacrônica ou inexistente, mas sim como a língua comum ou geral com os usos da maioria dos falantes da língua espanhola. Assim, a autora afirma que as formas de tratamento de segunda pessoa *tú*, *usted* e *ustedes* são válidos para qualquer contexto porque são elementos linguísticos presentes e aceitos pela maioria dos hispanófonos.

A variedade preferente, que não quer dizer exclusiva ou única, é a que aparecerá, por exemplo, nos enunciados dos exercícios e em grande parte dos textos escritos e orais. Não é obrigatório que seja a variedade do professor, mas é uma possibilidade já que é a que o docente conhece melhor e tem maior afinidade. No caso em que se adote a variedade rio-platense, por exemplo, o pronome *vos* ocuparia um lugar privilegiado no ensino, igual ao até mais que o *tú*. Se a adotada é a castelhana, o *vos* não seria uma variante preferente e *vosotros/as* que se encontrava ausente no modelo anterior, estaria presente.

Por outro lado, as variedades periféricas apareceriam para permitir, sobretudo, que os alunos entendam o input de falantes de diversas variedades, ou seja, não seriam modelos de ensino produtivo mas



SUMÁRIO



também devem estar presentes, mesmo que em menor frequência. Para a seleção dessas variantes que acompanhariam os usos mais gerais do espanhol, Andión (2005) estabelece três critérios:

1. Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.
2. Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva. Es decir, que el hecho de no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación –aunque sólo sea comprensiva– de la lengua.
3. Tener un área o territorio validez y vigencia lo suficientemente amplias como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz (ANDIÓN, 2005, p. 8, grifos da autora).

Para o ensino de espanhol no Brasil, Venâncio da Silva (2021) também estabelece alguns critérios. Em primeiro lugar, podemos incorporar variantes do nosso entorno geográfico, especialmente nas zonas de fronteiras, já que nossos alunos podem entrar em contato com maior facilidade. Em segundo lugar, devemos planificar a aparição desses fenômenos de acordo com a língua portuguesa, pois muitos fenômenos presentes em algumas variedades linguísticas, sobretudo hispano-americanas, também estão presentes no português brasileiro. Dessa maneira, podemos estabelecer pontes interculturais entre variantes equivalentes em ambas línguas.

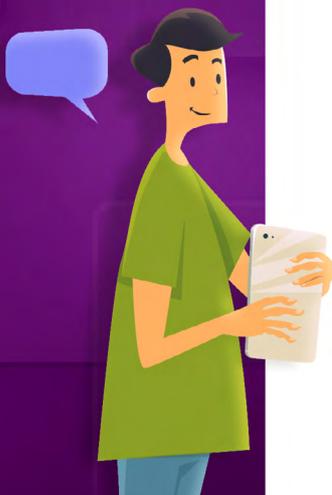
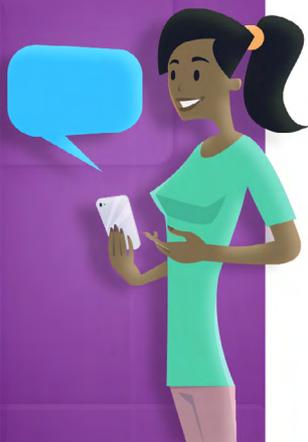
Venâncio da Silva (2021) estabeleceu uma lista de conteúdos de variação fonética e gramatical para cada ano do Ensino Médio (totalizando 69 fenômenos) e elaborou quadros com explicações sociolinguísticas e didáticas para os docentes que desejem trabalhar variação na sala de aula e para elaboradores de livros didáticos. A seguir, oferecemos um quadro explicativo de uma variante gramatical:

Quadro 3 - Explicação da variante gramatical “duplicación de lo/los, la/las y le/les en OD y OI”.

Rasgo	Duplicación de <i>lo/los, la/las, le/les</i> en objetos directos e indirectos
Curso escolar	3.º curso
Variedades	Hispanoamérica: Andes (Bolivia, sur de Colombia) y Perú andino, Chile, México/Centroamérica (El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua) y Río de la Plata (Argentina y Paraguay).
Justificación de la propuesta y comentarios de interés didáctico	<p>La duplicación de los complementos de objeto indirectos en la enseñanza de ELE es un tema bastante habitual como en el ejemplo <i>el profesor les dijo a los alumnos el día del examen</i>. Esta construcción, aunque nos resulte rara a los hablantes del PB, suele aceptarse y enseñarse como una característica bastante llamativa del español. Recordemos que, en nuestra variedad del portugués, no solemos repetir los complementos como en la traducción del ejemplo anterior <i>o professor disse aos alunos o dia da prova</i>. Incluso, la utilización del <i>lhe</i> en esta oración sería agramatical.</p> <p>Asimismo, la duplicación de los objetos directos no suele aparecer en los manuales, salvo cuando se realiza por un pronombre tónico (<i>(Me) saludó a mí</i>) o en caso de desplazamientos de grupos nominales o nombres propios (<i>Nuestras vidas, (las) arriesgamos si hace falta</i>) (Saab y Zdrojewski, 2013: 131). En algunas variedades hispanoamericanas, sobre todo la rioplatense, se admite de forma opcional la duplicación de grupos nominales como en:</p> <ol style="list-style-type: none"> Santos (la) miró a Rosa. La vieja (lo) tomó al llorón de la mano. (La) recordaba a su morocha (Kany, 1945: 148-149 apud Saab y Zdrojewski, 2013: 133). <p>Saab y Zdrojewski (2013) lo nombran como “doblado de clítico” y advierten que se puede confundir con la dislocación de los objetos directos como en los ejemplos abajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> La saludé, a María. Lo compré, el auto (Saab y Zdrojewski, 2013: 135). <p>Los autores afirman que se suele distinguir ambos fenómenos por la prosodia (proceso de desacentuación) y en algunos casos, por los requerimientos morfosintácticos (estar precedido por la <i>a personal</i>) de cada uno de ellos. Así, por lo menos en la variedad rioplatense la frase (d) es posible como doblado de clíticos (<i>La saludé a María</i>) porque el COD sustituye un <i>a personal</i>, mientras que en la (e) no sería posible porque el auto no es un objeto directo que cuenta con la marca personal <i>a (el auto)</i>.</p> <p>Lipski (2004) afirma que en el español peruano andino la utilización de los clíticos depende del nivel de fluidez, ya que muchos hablantes bilingües dominan el español en diferentes niveles. El autor enfatiza que la duplicación del clítico de objeto directo es el fenómeno sintáctico más frecuente, incluso cuando el sintagma nominal es inanimado. También añade que en hablantes con niveles más bajos de fluidez, es posible que solo utilicen lo para todos los objetos directos.</p> <p>Consideramos que el tema de los objetos directos e indirectos para hablantes del PB es extremadamente complejo pues en nuestra variedad lingüística no es común su utilización. Sin embargo, no debemos darles información incorrecta a los alumnos como “solo podemos duplicar los objetos indirectos”. Se puede planificar la inserción de este fenómeno en el aula para volver a tratar el tema de los complementos, un contenido que nunca está de más repasarlo y enseñarlo.</p>
Muestra de lengua	Obra de teatro “Esperando la carroza” de Jacobo Langsner (Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo, 2005).
Transcripción	Nora: <i>Matilde, ¿vos la querés a la abuelita?</i> (41)

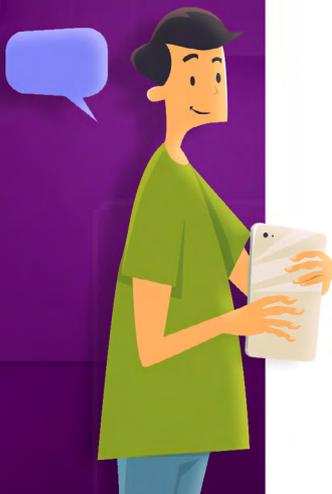
Fonte: Venâncio da Silva (2021, p. 580-581).

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Como podemos observar, o quadro oferece diversas informações sobre o fenômeno e de que momento abordá-lo especialmente para o contexto de ensino brasileiro devido a realidade linguística do Brasil. Como se trata de um conteúdo gramatical de maior complexidade, optou-se por apresentá-lo no último ano do Ensino Médio, diferente de fenômenos fonéticos que foram inseridos nos primeiros anos.

Assim, a sequência das variantes apresentadas deve ser planejada e coerente de acordo com o conhecimento de língua, a dificuldade do conteúdo para o aluno brasileiro e sua frequência no mundo hispano, bem como a proximidade geográfica. Podemos escolher qualquer gênero discursivo que as variantes estejam presentes, aplicar diversas técnicas de ensino para explicá-las e elaborar exercícios e atividades que contemplem cada um dos fenômenos que selecionamos para nosso programa de curso.

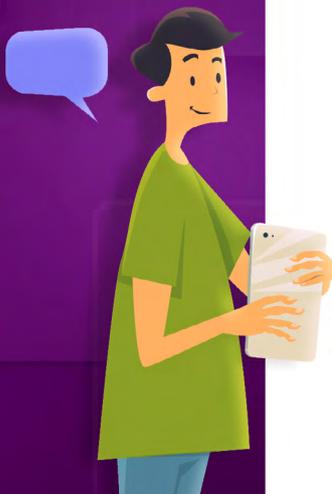
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, pretendemos discutir a importância de fenômenos de variação linguística no ensino de espanhol para brasileiros. Como podemos comprovar, as variedades não deveriam aparecer de maneira irregular ou anedótica, mas sim de forma planejada pelo docente para que nossos alunos tenham acesso a diferentes *inputs*.

Nosso papel como docente que adotam uma perspectiva pluralista não é transformar nossos alunos em um sociolinguistas ou um dialetólogos, mas sim que se minimizem os obstáculos na compreensão oral de países ou regiões pouco explorados pelos livros didáticos. Além disso, podemos ajudá-los na formação inicial da variedade linguística que precisam, gostem ou que se sintam mais cómodos para falar. Fazer com que eles sejam conscientes das possibilidades de uso de acordo com diferentes regiões aumenta seu repertório linguístico e



SUMÁRIO



pode diminuir o preconceito linguísticos e atitudes lectocêntricas com respeito às variedades de sua língua materna e da língua meta.

Muitos são os problemas que nos impedem de trabalhar fenômenos de variação linguística na sala de aula como o número reduzido de horas/aulas semanais para a disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, bem como os problemas já sinalizados ao longo de nosso trabalho: formação dos professores, livros didático, preconceito linguístico, etc. Entretanto, consideramos extremamente relevantes pesquisas que tratem este tema porque precisamos entender melhor este fenômeno, especialmente sua aplicação no ensino.

REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília, 2005.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA*, 21. p. 1-13, 2007.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, p. 294-307, 2008.

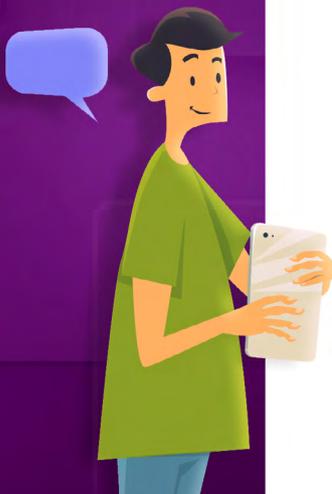
ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, 46(82), p. 155-189, 2013.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A.; CASADO FRESNILLO, C. *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂*. Colección BIBLIOTECA DEL PROFESOR DE ELE. Madrid: Editorial UNED, 2014.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos*. 64, Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, p. 129-148, 2020.



SUMÁRIO



BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56.^a ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. 2.^a ed. Madrid: Mapfre, 1993.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préservio. *Linguagem & ensino*. v7. n^o II: 99-120, 2004.

LIPSKI, J. M. *El español de América*. Madrid: Cátedra, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

SAAB, A. ZDROJEWSKI, P. Dislocación y doblado pronominal en el español del Río de la Plata. En: DI TULLIO, A. *El español de Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba, 2013.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. ALVES, R. da S. El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. *Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español*. N.º 25; noviembre-diciembre, 2007.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. *Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol*. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 14:29-43, 2019.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. El “Projeto Pedagógico de Curso” y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *InterteXto*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. p. 148-172, nov. 2020.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*. Tesis del Programa de Doctorado en Filología. Estudios lingüísticos y literarios: teorías y aplicaciones. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021.

VILHENA, K. B. F. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, p. 63-76, 2013.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: Zolin-Vesz (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 51-62.



18

Fernanda Peçanha Carvalho

INTERNACIONALIZAÇÃO E APRENDIZADO DE ESPANHOL

INTRODUÇÃO AO NAVEGAR

E tu para que queres um barco, pode-se saber [...] Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, [...] Disparate, já não há ilhas desconhecidas, [...] Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas [...].

José Saramago

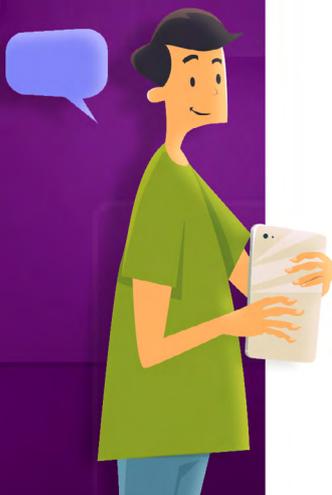
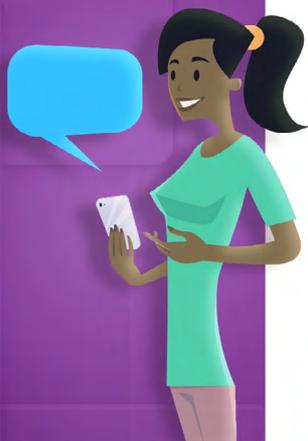
Iniciarei minha navegação por este ensaio, compartilhando com você leitor, as motivações para o desenvolvimento do meu estudo de doutoramento (CARVALHO, 2019), o qual me permite conduzir-lhes por esta embarcação. A inspiração para a tese, intitulada *Internacionalização e aprendizado de espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG*⁷⁵, se relaciona à minha experiência profissional como docente de Língua Espanhola no Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E também à minha atuação na coordenação de programas de mobilidade internacional, especialmente no Programa de Cooperação Acadêmica entre o COLTEC-UFMG e a Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

A coordenação frente aos projetos de internacionalização despertou em mim o interesse por investigar em que medida experiências internacionais de escolarização contribuem para o aprendizado de línguas estrangeiras e para o estabelecimento de laços sociais dos estudantes intercambistas com a língua-cultura do Outro,⁷⁶ lugar simbólico onde se possa constituir um eu que fala (LACAN, 1998a).

⁷⁵ A tese desenvolvida no estudo de doutoramento, da mesma autora deste ensaio, está disponível em <<http://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33668>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

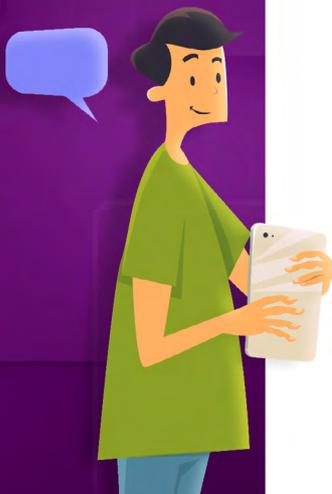
⁷⁶ É a referência ao lugar simbólico, à importância da dimensão social para a constituição do sujeito do inconsciente, de acordo com o psicanalista Jacques Lacan. "O Outro é, portanto, o lugar onde se constitui o [eu] que fala com aquele que ouve, o que um diz já sendo a resposta, e o outro decidindo, ao ouvi-lo, se esse um falou ou não" (LACAN, 1998a, p. 432).

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Assim, a partir dessas experiências, compreendidas na perspectiva de Larrosa (2014) como algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, e ressoa em outras experiências e em outros tremores, articulo discussões acerca das experiências internacionais de escolarização e os modos de enunciar sobre o aprendizado de língua espanhola para estudantes intercambistas de nível médio técnico e de nível superior da UFMG –, através do contato-confronto⁷⁷ com a língua-cultura do Outro.

Auxilia-nos na compreensão das subjetividades dos intercambistas a metáfora náutica que desenvolvemos ancoradas na literatura de José Saramago, em *O conto da ilha desconhecida*. Este narra a trajetória de um persistente homem que solicita ao rei um barco para assim realizar uma viagem em busca de uma ilha não conhecida e, desse modo, vivencia a experiência subjetiva de descobrir-se a si mesmo, navegando em uma viagem interior. Esta metáfora nos subsidia na compreensão das discursividades do sujeito-aluno; que assim como o homem que pede um barco ao rei, procura/almeja desestabilizar sua zona de conforto (ao menos imaginariamente), buscando na dimensão da experiência internacional que o toca, o ex-põe; viajar para e pela ilha desconhecida e, dessa maneira, melhor escutar e escutar-se, pensar e pensar-se, sentir e sentir-se, falar e falar-se para enfim, nas baldeações *daqui e de lá* estranhar-se, inscrever sua subjetividade e implicar seu desejo pelo modo como gozam os hispanófonos em sua língua-canto.

Desse modo, seguimos nossa navegabilidade nesta produção científica, percorrendo a pergunta de pesquisa: (1) Quais são os efeitos de sentido mobilizados pelo contato-confronto com a alteridade nas configurações subjetivas dos estudantes-enunciadores? Esta norteia o objetivo geral do estudo, qual seja, investigar nas representações de discentes da UFMG, em nível médio técnico e superior, de que formas esses estudantes implicam seu desejo em tornar-se outro nas experiên-

⁷⁷ Termo cunhado por Bertoldo (2003).



cias internacionais de escolarização e seus desdobramentos para o aprendizado de espanhol e também na reescrita de suas subjetividades.

O CRUZEIRO DO SUL: GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

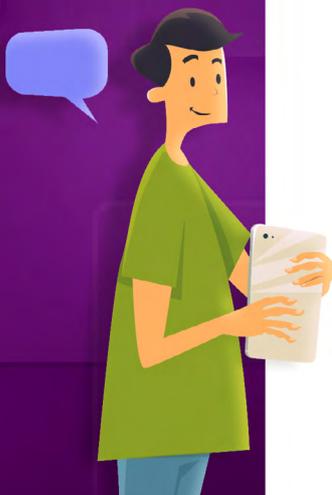
Com as alegorias da metáfora náutica a nos guiar, delineamos agora fragmentos do itinerário histórico dos processos de internacionalização e o articulamos ao conceito de globalização. Assim temos a história, o Cruzeiro do Sul que orienta nossa navegabilidade por esta produção científica.

É a partir do paradigma das pesquisas transdisciplinares da Linguística Aplicada (LA), que postulamos o tema da pesquisa, qual seja, a internacionalização do conhecimento. O tema desdobra-se em noção, a partir da articulação de Carvalho (2019), definindo-a como

experiência internacional de escolarização é uma noção entendida em nosso estudo como uma oportunidade de estudos no exterior, através de programas institucionais de colaboração internacional, com vistas à língua espanhola e a seu universo idiomático, como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, possibilitador da constituição de subjetividades mais plurais e da experiência de integração latino-americana (CARVALHO, 2019, p.19).

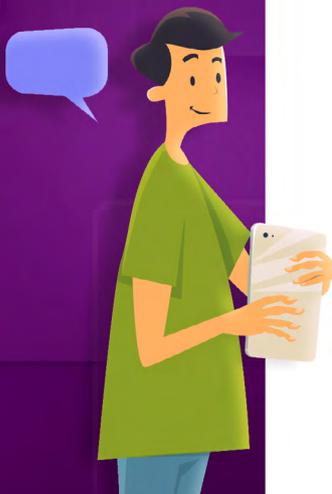
Assim, ensejada pela globalização, na qual a “aceleração dos intercâmbios e a aproximação do distante aumentam a informação sobre os outros, raras vezes a compreensão das suas diferenças” (CANCLINI, 2003a, p. 218), problematizamos a internacionalização como possibilidade de tensionamento e resistência, que valoriza os saberes interculturais dos povos hispanofalantes e brasileiros falantes de língua portuguesa.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Como o último rosto do capitalismo, a globalização para Canclini (2011), descumpra suas promessas integradoras e agrava assimetrias e desigualdades, e na América Latina é responsável por uma agenda segregadora. Ao pensarmos na ciência em suas diferentes dimensões, em especial no contexto latino-americano, vemos este estudo como contribuição para uma política linguística brasileira que conceba as línguas como bens culturais possibilitadores de uma integração regional, que resista à subordinação das periferias e consolide a construção de uma cidadania latino-americana.

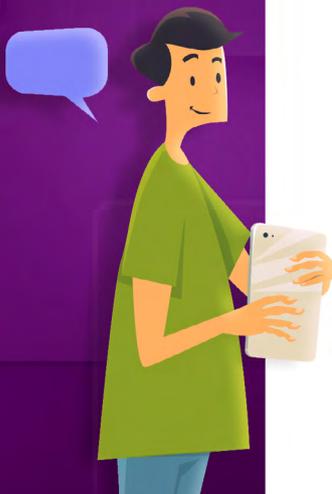
Assim, a partir de experiências de imersão, majoritariamente realizadas na América Latina, com especial atenção às Epistemologias do Sul (SANTOS, 2011a), lançamos luz sobre a voz de estudantes brasileiros, de nível médio técnico e superior. Desse modo, vislumbramos a internacionalização como possibilidade de tensionamento e resistência, reconhecendo o patrimônio e o legado da periferia e valorizando os saberes interculturais.

Sob o mesmo ponto de vista, vemos na internacionalização uma potente experiência que contribui para o processo de hibridação, que serve para “capacitar a reconhecer a produtividade dos intercâmbios e dos cruzamentos, habilita à participação de vários repertórios simbólicos, a ser *gourmet* multicultural, viajar entre patrimônios e saborear suas diferenças” (CANCLINI, 2003a, p. 214), na medida em que possibilita a compreensão entre diferentes sociedades e que o contato-confronto com a alteridade pode renovar a linguagem estabelecida.

Dessa forma, produzimos conhecimento científico e trabalhamos na opacidade do discurso da internacionalização que enseja a globalização, problematizando a fetichização, ou seja, o fascínio pela qualidade e formação diferenciada, e (re)velando as poucas oportunidades de acesso a esse bem cultural, tendo em vista que:



SUMÁRIO



No Brasil, o que se percebe é que programas e convênios são ofertados, na sua maioria, a partir de vagas e intercâmbios com instituições de países centrais. A “fetichização” da qualidade e diferenciação na formação encontra estudantes, na sua grande maioria, com dificuldade de domínio de uma língua estrangeira e financiamentos cada vez mais reduzidos, o que tem inviabilizado o acesso ou tornando-se a poucos acessível (OLIVEIRA; PEZARICO; FARIAS, 2017, p. 4).

Portanto, intercâmbios regionais, como os analisados neste ensaio, podem fazer frente à desigualdade entre globalização e alteridade cultural. Inspiradas nas proposições de Canclini (2003a), entendemos que o fortalecimento das universidades, das atividades de pesquisa, de ensino e de extensão produzidas, e em nosso caso do ensino-aprendizado de espanhol, passa pela necessidade de estabelecimento de acordos regionais que possibilitem um equacionamento das exclusões ocasionadas pelos processos de globalização. Sublinhamos que, a partir dos gestos de interpretação do nosso *corpus*, apresentamos que a escola e a universidade pública são *locus* do ensino-aprendizagem viável, gratuito e de qualidade, embora a política linguística para a educação brasileira precise, urgentemente, ser fortalecida, questionada e ter uma oferta de línguas estrangeiras diversificada, que resista à homogeneização cultural.

A ROSA DOS VENTOS: EM DIREÇÃO AO PARADIGMA DISCURSIVO-PSICANALÍTICO

As articulações teórico-metodológicas desta investigação estão ancoradas nos estudos do discurso de matriz francesa, em especial em Michel Pêcheux, em suas articulações da terceira fase, momento em que o autor convoca a teoria psicanalítica da subjetividade. Ressaltamos que também arrolamos noções advindas da Filosofia da Educa-



SUMÁRIO



ção, da Sociologia, da Antropologia, tais como a internacionalização, a globalização e a contemporaneidade. Portanto, filiamo-nos aos estudos do discurso e situamos nossa pesquisa no paradigma discursivo-psicanalítico, pois este nos permite dizer do sujeito aluno e seu processo de constituição subjetiva no aprendizado de espanhol como língua estrangeira em contexto de internacionalização do conhecimento.

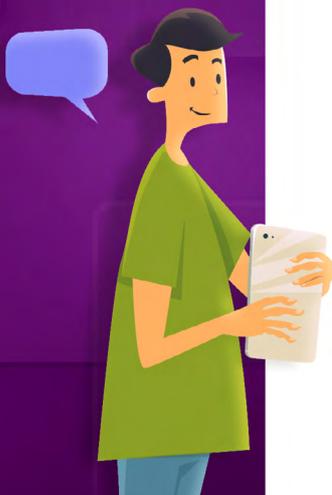
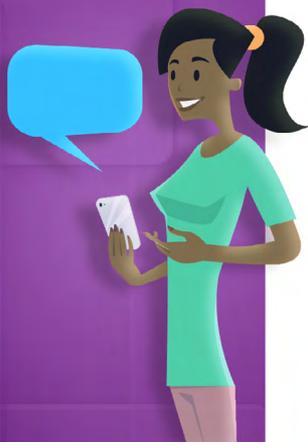
O ancoradouro teórico-metodológico é compreendido como a rosa dos ventos que indica as direções e os pontos empregados no embasamento da navegação pela escrita científica. Numa breve navegação, discorreremos aqui sobre as noções de experiência e memória discursiva, que insurgem nos discursos analisados nos recortes discursivos (RD).

Sustentamo-nos na noção de experiência de Larrosa (2018), expressa como o que nos acontece, o que nos toca, que irrompe as certezas do sujeito e fratura a autocompreensão a partir da estranheza do contato-confronto consigo e com o outro. Nesse sentido, a experiência requer um gesto de interrupção, que consiste em parar para pensar, olhar, escutar, cultivar a arte do encontro e dar-se tempo e espaço. Então, o sujeito da experiência (LARROSA, 2018), pensado como território de passagem, atravessado pela língua-cultura na imersão, no qual a alteridade o afeta e produz efeitos, dialoga com o sujeito efeito de linguagem, cindido pelo inconsciente. Este, ao enunciar sobre seus saberes da experiência, o faz acionando uma memória discursiva que leva em conta o funcionamento do inconsciente.

Esta memória é efeito da discursividade, do simbólico, do mítico e da significação; assim, é na inscrição do acontecimento no espaço da memória que se constituem os sentidos desta, de acordo com Pêcheux (1999). Uma vez que a memória discursiva está materializada pela e na linguagem, Pêcheux a relaciona aos esquecimentos, que silenciam sentidos outros, como processo inconsciente do sujeito, que mistura ficção e realidade na memória discursiva, sempre faltosa e constituída por representações inconscientes. Dessa maneira, a me-



SUMÁRIO



mória diz de um interdiscurso, ou seja, de um conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos; o interdiscurso diz de algo que fala antes, em outro lugar.

Os sujeitos, ao expressarem sobre as experiências de escolarização internacional, reelaboram suas travessias pelo navegar na LE, o que pode possibilitar uma reescrita de si. Portanto, é no movimento de retorno ao passado, de dobra (CORACINI, 2015), que reinterpretamos e transformamos a experiência de internacionalização, que articulamos a memória discursiva, através da qual o sujeito tem a oportunidade de elaborar o sentido ou o sem sentido do que lhe acontece, expressando-se de modo singular via discurso. Assim, buscamos delimitar representações, pinçar significantes e seus efeitos de sentido no *corpus* da pesquisa, ancorado em uma memória discursivo-psicanalítica, que é sempre ficcional.

Inserimo-nos no paradigma interpretativista discursivo-psicanalítico, com ênfase nos estudos do discurso que abraçam os postulados da Psicanálise, pois este permite ao linguista aplicado a análise dos efeitos do entorno sócio-histórico, a problematização do processo subjetivo e o acionamento de outras ciências sociais para a compreensão de um determinado fenômeno linguístico. Assim, a trajetória metodológica está constituída de um *corpus* com dizeres de 15 estudantes-enunciadores, os instrumentos que geraram os fatos linguísticos foram a entrevista semiestruturada e a narrativa autobiográfica. Os sujeitos participantes da pesquisa são egressos do Colégio Técnico (COLTEC) e da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e realizaram as imersões internacionais entre os anos de 2012 a 2016 em universidades da Argentina, da Colômbia e da Espanha.

Durante o velejar científico, Carvalho (2019) desenvolve o dispositivo, nomeado “análise linguístico-discursiva psicanaliticamente orientada” (p.102), no qual a linguista aplicada afetada pelo saber da psicanálise reconhece a intervenção do inconsciente na constituição dos sentidos e torna-se sensível à escuta dos restos de sentido ori-



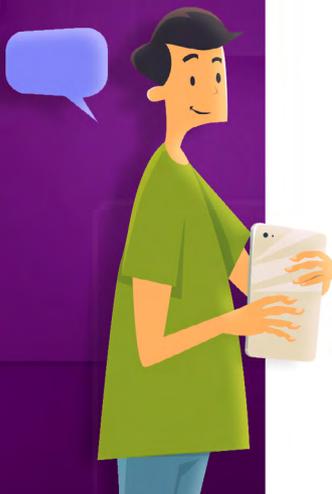
ginários de determinada forma linguística. Desse modo, o dispositivo permite ao “*escutar, buscar e significar*” (p.102), a análise dos possíveis efeitos de sentido dos significantes; de acordo com as condições de produção dos dizeres do *corpus*.

O MAR DE VOZES NAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A SINESTESIA

Compreendemos o *corpus* como um farol que, à luz das escolhas teórico-metodológicas, ilumina a pesquisa, pois através dele temos o dinâmico movimento do mar de vozes que dizem da experiência de navegação, da entrega de si à língua estrangeira na imersão linguística. Através dessas vozes escutamos os sujeitos velejadores que ora se deparam com turbulências, ora com calmarias e precisam desenvolver a arte de manobrar as velas, de acordo com o fluxo dos ventos, no processo de aprendizado.

Acionamos a dimensão da sinestesia, que significa sensação, originária da palavra grega *synaísthesis*, cujo significado é “sentir junto” ou “sentir ao mesmo tempo”, figura de linguagem caracterizada pela união de palavras que nos remetem aos sentidos, pois esta é profícua para analisarmos os dizeres que emergem nesta subseção. Ademais, a noção de memória como pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente, na qual as palavras são vetores de passagem, afirma Coracini (2011b), que destaca também que “ao mesmo tempo em que as palavras tamponam o real do inconsciente – inatingível –, elas permitem que algo vaze, graças à porosidade da língua, que em vez de fechar, se abre à pluralidade de sentidos” (p. 37), também será acionada.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Observamos na materialidade discursiva a seguir que a memória é gravada de diferentes modos e em vários registros, como o acústico, o olfativo, o motor, o visual, dentre outros.

RD 01

*Ai é assim, **eu sinto uns cheiros, sério. Cheiro de algas.** / Sabe aqueles incensos? Sim. Na rua, eu **sinto cheiro de doce**, porque **cheiro pra mim é muito forte**, então assim, **eu sinto cheiro de doce, doces de caramelo** queimando na rua, como lá é muito frio, eles tinham essa mania, de fazer estas coisas assim, incenso na rua [...].*

Luna
LETRAS-UFMG

RD 02

*e engraçado, assim, tem gente que fala / que pode pensar que é besteira, né? A gente fala tipo quando a gente **pega** e **come** uma **empanada**, a gente remete a tudo aquilo ali, mas quando você dá a primeira mordida ali, você sente aquele **sabor** que é típico de quando você **come** um criollito, por exemplo, nossa, aquilo ali volta tudo. Eu lembro d'eu sentan / eu tô falando aqui com você, eu tô / **tô visualizando sentado na mesa de / de café da manhã** da família, então, a comi / eu acho que **os sentidos nos despertam muito a memória visual**, entendeu? Se eu **sinto**, se eu / se eu **escuto** uma música, se eu **como** uma comida, se eu / igual tem um / um / eu fui num rodízio de empanadas ali do Pizza Sur (risos), **o cheiro das empanadas vindo, aquilo ali vai te remetendo o tempo todo os seus momentos ali**. Quando eu tive em Foz do Iguaçu, que a gente cruzou a fronteira, eu comi um lomito eu falo, gente (risos), é / é Córdoba! É tudo de novo! É reviver, é tomar um Fernet. **Tomar** um Fernet me traz (risos) / tomar um Fernet me traz o quê? Me traz o / o / foi, assim, a primeira boate que eu pisei na minha vida foi em Córdoba. Então, é: : fiquei lá é / é normal as pessoas de dezesseis anos entrar em boates.*

Roberto
COLTEC-UFMG



SUMÁRIO



RD 03

o mexidão no café da manhã, aquela coisa / eles enchiam de ovo / e tinha uma outra lá também, que eles faziam de ovo [...] era: ovo, cebola, ovo, cebola, batata e tomate, tudo picado / misturado no ovo e isso também às vezes era só o café da manhã. Esse ovo / **o cheiro dessas coisas assim** / então a comida lá foi uma coisa cultural que **eu falei assim noh!!**, isso é bem diferente do que a gente tá acostumado aqui. (respira fundo).

Santiago
LETRAS-UFMG

Ressoa nos dizeres o cheiro, o olfato como sentido constitutivo de uma memória sinestésica que, a partir do contato que se dá corporalmente, convoca o sujeito a sentir o outro e a se sentir na alteridade. Embora repercuta em diferentes dizeres a dimensão do cheiro, como em “*eu sinto uns cheiros, sério. Cheiro de algas / eu sinto cheiro [...] doces de caramelo*” (RD 01), “*o cheiro das empanadas*” (RD 02) e “*o cheiro dessas coisas assim*” (RD 03), ao se referir ao cheiro do mexidão, dos ovos do café da manhã; as formas simbólicas da cultura latino-americana que os acionam são de uma percepção singular dos sujeitos.

No RD 01, Luna ratifica para o interlocutor que sua sensação aromática é real, ao empregar os adjetivos *sério* e *forte*, que qualificam e intensificam o singular cheiro do incenso; em “*o cheiro das empanadas vindo, aquilo ali vai te remetendo o tempo todo os seus momentos ali*” (RD 02), a fragrância dos temperos exalada pelas empanadas indicia o sujeito do inconsciente no entrecruzamento de memórias. A primeira aciona a experiência, em um restaurante de seu próprio país, de rememorar uma lembrança olfativa tão idiossincrática sentida no estrangeiro, e, a partir desse acontecimento, a memória, num movimento de retorno, de dobra, transforma o passado, lançando-o para um futuro (im)possível (CORACINI, 2011b), e desse modo, remete-o aos afetos produzidos em suas configurações subjetivas, que têm como gatilho o perfume da empanada.



SUMÁRIO



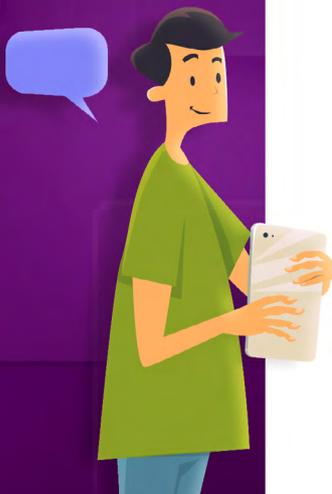
Santiago, no RD 03, “*eu falei assim noh!!, isso é bem diferente do que a gente tá acostumado aqui. (respira fundo)*”, ao enunciar sobre seus saberes e sabores da experiência o faz mobilizando uma memória discursiva, pois o entrecruzamento dos cheiros do mexidão com o ovo do café da manhã colombiano marca seu corpo a partir de uma diferença que para o sujeito é aprazível viver, já que ele respira fundo, numa tentativa de reviver, de retomar a cena inicial da imersão. Salienta Carvalho (2019) que esses modos de dizer contribuem para a compreensão de que a trajetória de contato-confronto-aprendizado da língua-cultura espanhola não é sem consequências para o corpo, pois este é implicado em todas as dimensões.

É no corpolingüagem, ou seja, no corpo físico-psíquico atravessado pela língua-cultura via linguagem na imersão, que se instaura o desejo de aprender no aluno. Esse desejo pelo saber é da ordem do subjetivo, do contingente, do pessoal, e, a partir do que lhe acontece, tem a oportunidade de elaborar o sentido ou o sem sentido do que lhe passa (LARROSA, 2018). Assim, a cultura perpassa o corpolingüagem e instaura efeitos de sentido no modo de ser e aprender língua estrangeira (LE) do sujeito. Por vezes a narrativa se torna quase inexplicável via simbólico, via linguagem, pois esta interdita a coisa, as sensações, as emoções e as vibrações vividas.

Assim, depreendemos uma miscigenação de sentidos reunida na narrativa de Roberto (RD 02), na qual pode ser observada uma fusão de sensações visuais (“*tô visualizando sentado na mesa de / de café da manhã*”) e gustativas (“*come um criollito*”, “*tomar um Fernet*”, “*come uma empanada*”, “*a primeira mordida*”, “*sabor que é típico de quando você come um criollito*”, “*como uma comida*”, “*eu comi um lomito*”), marcadas pela repetição do verbo *comer*, ação que incide na memória como comportamento cultural recorrente e ativador de outros planos sensoriais para o sujeito.



SUMÁRIO



Dessa maneira, também as sensações olfativas (“o cheiro das empanadas”), as auditivas (“se eu sinto, se eu / se eu escuto uma música”) e as tácteis (“a gente pega”) apontam para o modo como a pluralidade de sentidos, isto é, como o olhar, a voz, a escuta, o movimento, o tato, bordejando o irrepresentável, mas produz efeitos na maneira como o estudante se constitui sujeito na língua-cultura, reescreve-se como aprendiz e abre espaço em sua subjetividade para o novo e para o desconcertante.

Assim sendo, os efeitos de sentido da sinestesia em nosso *corpus* apontam para o complexo processo de aprendizado de uma LE, pois este solicita, ao mesmo tempo, nossa relação com os sentidos do saber gerado antes da imersão – aprendizado realizado em sala de aula, com a mediação dos professores, de livros e da internet, que produz determinadas representações. Do mesmo modo, convoca nossa relação com o corpo, que é bordejado e trasbordado por sentimentos, sensações e costumes, antes da exposição à alteridade, percebidos de outra forma e que *a posteriori* imprimem marcas e novos efeitos de sentido, pois os estudantes são solicitados como sujeitos falantes que precisam dizer-se, significar-se via linguagem na LE, analisa Carvalho (2019).

BALDEAÇÃO NA ILHA: O NAVEGAR ATÉ AQUI

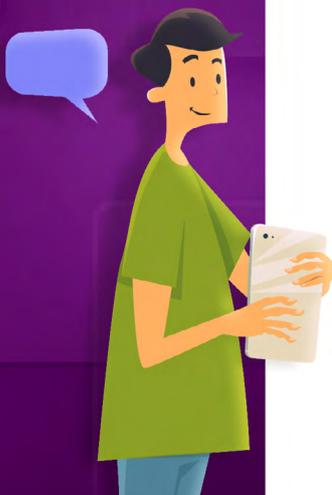
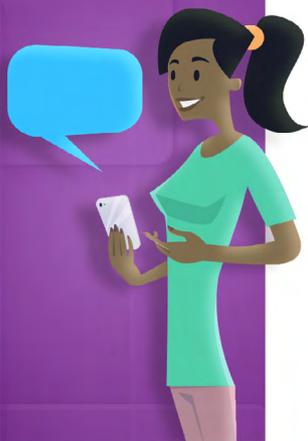
*A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar,
à procura de si mesma.*

José Saramago

Chegamos à nossa última baldeação da navegação ratificando nossa hipótese, que configura-se na tese de que o aprendizado da língua-cultura espanhola na internacionalização só ocorre quando o sujeito está aberto a se rever a partir do encontro com o outro, na medida em



SUMÁRIO



que a subjetividade do estudante-enunciador se identifica com o modo de viver a identidade do outro estrangeiro e possibilita uma troca intercultural. Assim, a reescrita da trajetória pessoal e como aprendiz de E/LE mobilizou a resignificação de processos psíquicos de estranhamento, incompreensão, desestabilização de saberes, e reverberou efeitos de gozo do lugar do Outro e do desejo, viabilizando aprendizagens linguísticas, corporais, subjetivas e sinestésicas aos sujeitos enunciadoreis.

Entendemos que o estudo aqui apresentado, ao lançar uma escurta aos estudantes de língua espanhola da UFMG, legitima a relevância da língua espanhola para a internacionalização do conhecimento e problematiza o ensino-aprendizado desta como diverso, mantendo a utopia de uma educação intercultural.

Desejamos com esta pesquisa contribuir para a elaboração de políticas linguísticas para a Educação Básica que promovam o acesso a diferentes línguas estrangeiras, logo a diferentes formas de ser e estar no mundo. Que essas políticas fortaleçam as relações internacionais das quais o Brasil participa, para alcançarmos relações políticas, econômicas, sociais, ideológicas mais simétricas entre América Latina e Brasil, entre o norte e o sul, entre o centro e a periferia.

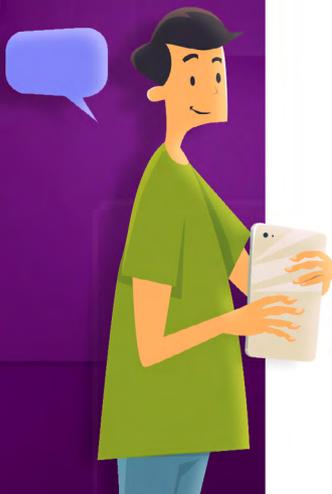
E a ilha? Dessa maneira, “A ilha desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma” (SARAMAGO, 1998, p. 62), propiciando a experiência de si, a descoberta, o encontro, com o imprevisível da língua-cultura espanhola e com algo de nós que não estava lá antes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, F. P. *Internacionalização e Aprendizado de Espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.



SUMÁRIO



CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. Tradução de Sérgio Molina. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2003a.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 1º set. 2019.

CORACINI, M. J. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b, p. 123-140.

LACAN, J. A coisa freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 402-437.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. São Paulo; Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Versão Kindle. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

OLIVEIRA, M. R.; PEZARICO, G.; FARIAS, N. Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos. In: *Anais das Reuniões Nacionais da ANPED*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017, p. 1-16. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

SANTOS, B. S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. 120 p. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida*. Aquarelas de Artur Luiz Piza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



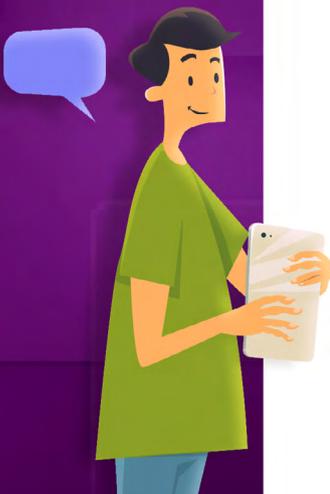
19

Marcus Vinícius da Silva

DISCURSO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DO ENSINO FUNDAMENTAL



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

“As palavras que digo escondem outras” (Clarice Lispector).

Começo este texto com uma frase da escritora Clarice Lispector por entender que as reflexões contidas aqui neste trabalho escondem muitos outros dizeres que atravessam a minha formação acadêmica, minha docência como professor de espanhol de uma escola pública e que se materializam, de uma forma ou de outra, na minha dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas – Estudos Linguísticos – do Programa de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN/UFRJ).

Nesse sentido, escrevi este texto com finalidade compilar alguns dizeres e discussões teóricas apresentadas na *live 20⁷⁸* do Projeto “*Conversas sobre Línguas*”, idealizado, organizado e coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ), mostrando, assim, apontamentos singelos que perpassam os estudos relacionados aos fenômenos de variação linguística, à Análise do Discurso de linha francesa (e ao livro didático de espanhol).

Em primeiro lugar, procurei regatar a memória discursiva⁷⁹, ainda que, de forma breve, do campo de investigação da Análise do Discurso de linha francesa e da Sociolinguística Educacional. Para tanto, optei por iniciar a escrita por meio de explicitação do panorama histórico do desenvolvimento de ambas teorias, com a finalidade de proporcionar um novo entendimento para o fenômeno de variação linguística por um

⁷⁸ A *live* de nº 20, intitulada “*Discurso, Variação Linguística e Política de Ensino de Espanhol no livro didático do Ensino Fundamental*” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z9YongLPVJE&feature=youtu.be>>. Acesso em: 22 set. 2020.

⁷⁹ Para Pêcheux (1999), “a memória não poderia ser concebida como uma esfera plena cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria no sentido homogêneo, acumulado ao modo reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).



viés discursivo. Após essa breve reflexão e discussão, trago para os leitores dois movimentos analíticos utilizados para analisar o discurso de abertura à pluralidade linguístico-cultural em um livro didático aprovado, em 2017, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

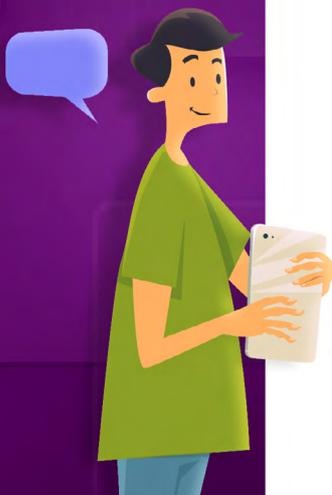
É POSSÍVEL PENSAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA?

Início esta seção com uma pergunta e, ao mesmo tempo, propondo algumas problematizações teóricas a respeito da relação entre os fenômenos de variação linguística e das postulações da Análise do Discurso de linha francesa: Afinal: “É possível pensar a variação linguística por uma perspectiva discursiva?” A resposta, longe de ser uma tarefa fácil, já vem sendo indagada e problematizada por autores, tais como Pagotto (2001), em sua tese de doutorado e Silva (2019), em sua dissertação de mestrado.

Para se chegar ao entendimento da variação linguística por um viés discursivo, com contribuições da Análise do Discurso (doravante AD), nesta seção, exponho, de forma breve, o panorama de desenvolvimento das áreas de estudos da Sociolinguística e da AD, não com o intuito de fazer uma cronologia epistemológica dos dizeres que atravessam a área (FOUCAULT, 1984), mas com o objetivo de ressignificar algumas memórias para se chegar ao “novo” entendimento da variação linguística a qual me filio.

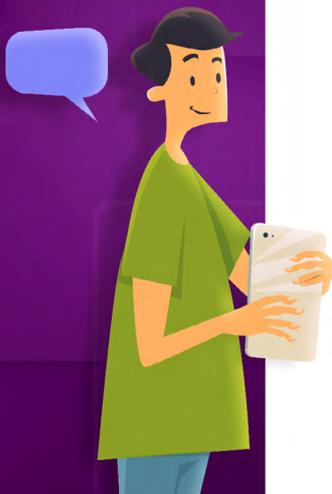
A AD surge entre o período dos anos de 1960 a 1980, em um momento político muito conturbado na França, com uma série de conflitos de cunho político e social, que coincide também com o auge do Estruturalismo Francês que protagonizava as reflexões teóricas e filosóficas desta época. Neste contexto, a AD se constitui como uma teoria

SUMÁRIO





SUMÁRIO



de linguagem perturbadora, na medida em que buscava compreender esses determinados conflitos políticos e sociais por um viés discursivo e também pelo fato de que tanto seus fundadores como principais expoentes pertencerem ao Partido Comunista Francês (PCF), ligado diretamente às discussões marxistas.

Por esse ângulo, entendo que a AD é uma teoria constituída de múltiplos olhares, pois recebeu contribuições de diferentes pensadores das ciências humanas e sociais, tais como Althusser, Saussure, Marx, Freud, Lacan, Foucault e Bakhtin. Não à toa, a obra do seu principal fundador, Michel Pêcheux, produziu o cruzamento dessas referências teóricas para a construção de uma teoria do discurso.

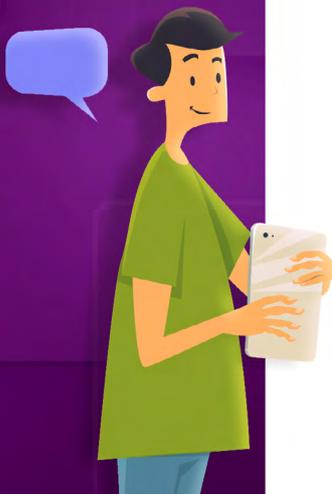
Além disso, por causa desses diferentes olhares teóricos, a AD assumiu e tem assumido até os dias uma perspectiva de entremeio, tendo em vista que sua constituição como teoria da discursividade se dá às margens das chamadas ciências humanas. Nas palavras de Orlandi (1996) “a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais e vice-versa” (ORLANDI, 1996, p. 24).

Nessa acepção, advogo que a AD contempla uma ideia de descontinuidade, uma vez que vem recebendo contribuições e reformulações conceituais até os dias atuais, como por exemplo, essa singela contribuição relacionada ao entendimento da variação linguística por um viés discursivo que considere as condições de produção, os processos de subjetivação, os gêneros discursivos escolhidos pelo sujeito para enunciar, dentre outros fatores.

Um dos principais conceitos desenvolvidos para a AD e que contribuem para o nosso pensamento de variação linguística em uma perspectiva discursiva é o conceito de discurso. O discurso se constitui como um acontecimento, marcado pela tensão entre o repetível e o irrepetível, entre a singularidade do ato enunciativo e as suas deter-



SUMÁRIO



minações históricas. Por isso, a língua não é uma estrutura totalmente fechada em si mesma, sem falhas e equívocos, a língua é assim condição de possibilidade do discurso (ORLANDI, 2007).

Sendo assim, compreendo que o sujeito possui uma certa liberdade de se inscrever em uma ou outra variedade linguística, bem como pode se inscrever em diferentes variedades linguísticas segundo a posição que ocupa em seu discurso, ou seja, dependendo das condições de produção do discurso e das posições-sujeito assumidas, o sujeito pode se inscrever em uma ou outra variedade linguística.

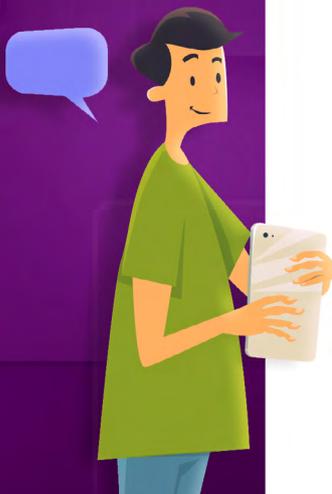
Outrossim, o pensamento de Orlandi (2009) me leva a refletir que o discurso é determinado pelas formações ideológicas e discursivas, visto que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2009, p.42-43).

As palavras para a AD podem mudar conforme a situação em que são utilizadas e conforme o lugar e a posição social ocupados pelo sujeito que fala (MARIANI, 1998, p.108), pois o discurso se constrói em uma cadeia discursiva histórica e social, atravessada por diferentes vozes. Assim, também advogo também que o sujeito pode ser inscrever em diferentes variedades linguísticas, pois as condições de produção do discurso também regulam seus dizeres, o que pode ou não pode ser dito em determinado momento histórico e social.

A Sociolinguística, no entanto, entende o processo de variação linguística diferente. Para ela, o fator social na análise linguística, diferentemente de outras teorias linguísticas, uma vez que considera a língua como um sistema heterogêneo. Apesar dos inúmeros avanços dos estudos do campo da Sociolinguística, podemos perceber também que ela ainda não dá conta de explicar o processo de variação linguística na sua constituição, ou seja, envolvendo o sujeito para o centro do processo de análise linguística.



SUMÁRIO



Nesse sentido, a Sociolinguística compreende que o fenômeno de variação linguística é concebido como uma propriedade que não leva o sistema linguístico ao caos, ou seja, ao mesmo tempo que a língua possui uma estrutura, ela também é composta de um funcionamento interno dotado de variabilidade, tornando-a um sistema linguístico heterogêneo, passível de modificações ocasionadas por fatores extralinguísticos que atravessam as diferentes instâncias e gêneros discursivos por meio dos quais a língua(gem) circula.

A variação linguística é considerada um processo complexo no qual duas ou mais formas podem estar em funcionamento ao mesmo tempo, em determinados contextos com o mesmo sentido ou com sentidos diferentes, isto é, os sujeitos que utilizam a língua recorrem a elementos linguísticos diferentes para expressar suas ideias em determinados contextos históricos e sociais. Sendo assim, os fatores extralinguísticos precisam ser levados em consideração nos estudos da linguagem, principalmente, no que se refere o ensino e aprendizagem de línguas na educação básica.

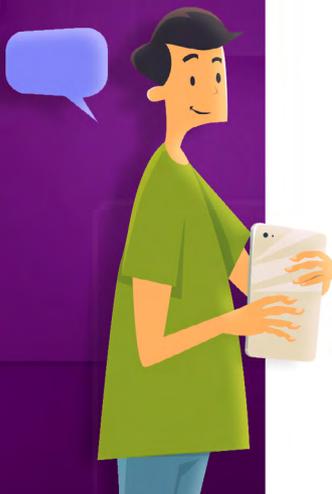
Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005, p.31) me esclarece que o funcionamento da língua acontece por meio de uma ordem social, pois a língua é uma instância política, histórica, cultural e social:

A língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialetação regional e social (BORTONI-RICARDO, 2005, p.31).

Dessa forma, a língua é como uma instância social, muda com o tempo, o espaço e o contexto linguístico-discursivo. Basta compararmos a constituição das línguas neolatinas em relação à língua latina, percebo que esse processo de mudança linguística ocorre ao longo do tempo, mas não ocorre de maneira instantânea, como se em uma certa manhã os falantes de uma determinada língua acordassem falando de uma forma diferente em relação ao dia anterior (MOLLICA; BRAGA 2003, p.43).



SUMÁRIO



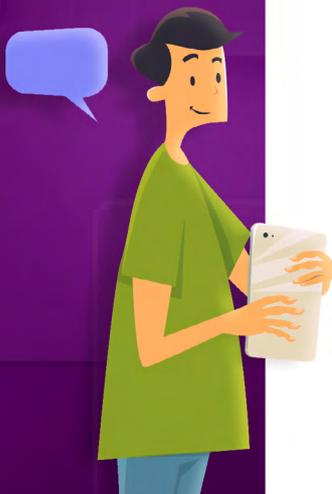
Segundo Coelho (2015), a variação linguística pode acontecer em todos os níveis do funcionamento da língua, seja em sua organização fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical ou, até mesmo, estilística. Ela pode ser influenciada por fatores linguísticos como também extralinguísticos, como por exemplo: região geográfica, classe social, nível de escolaridade, idade, gênero, entre outros fatores.

Baseado nos estudos Sociolinguísticos, apresento abaixo algumas propostas de definições em torno dos conceitos ligados à variação linguística. Nesse sentido, materializo uma sintetização das categorias construídas pela Sociolinguística para explicar os fenômenos de variação na/da língua (COELHO, 2015, 45):

1. Variações diatópicas (regionais ou geográficas): são as formas de funcionamento discursivo da língua de acordo com a cultura local de cada região, conhecidas também como dialetos, ou seja, certos traços e padrões linguísticos que distinguem os sujeitos de localidades diferentes, entre outros aspectos;
2. Variações diastráticas (variação social): é correlacionada à variação ocorrida entre os grupos sociais, envolvendo: i) grau de escolaridade; ii) nível socioeconômico; e iii) gênero. Esse nível de análise de variação linguística mostra a constante transformação de papéis sociais no funcionamento da língua, bem como as distintas formas de se expressar;
3. Variações diafásicas: são as variações que dependendo do contexto discursivo refletem o modo como o falante se dirige ao seu interlocutor, englobando nessa variação o registro formal ou informal. Encontramos variação de linguagem no mesmo indivíduo de acordo com a posição-sujeito que assume; um professor no exercício de sua função, ministrando suas aulas, e em casa, por exemplo;



SUMÁRIO



4. Variações diamésicas (fala X escrita): relacionam-se com a produção de um texto falado, influenciada pela variação linguística dos vários níveis mencionados anteriormente. Já a escrita é construída por meio de algo planejado ou semi-planejado.

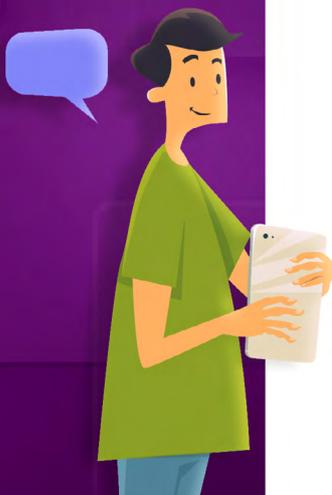
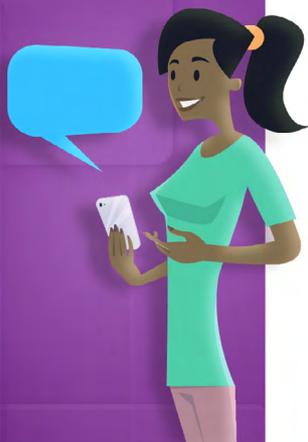
É perceptível, portanto, que, nas pesquisas do âmbito da Sociolinguística, vários fatores extralinguísticos são levados em consideração para a análise, recebendo, assim, diferentes nomes relacionados ao processo de variação linguística, como vimos acima. Entretanto, essas nomenclaturas ou essas categorizações utilizadas para descrição da variação linguística não levam consideração o processo de variação na sua constituição. No meu entendimento, o processo de variação linguística precisa levar em conta os processos de subjetivação, as condições de produção, os gêneros do discurso utilizados pelos sujeitos para enunciar, entre outros fatores.

Pagotto (2001) pontua, em sua tese de doutorado, intitulada *Variação e Identidade*, que a Sociolinguística Laboviana postula que as relações de associação entre interior e exterior da língua se dão por meio de correlações entre o uso frequente das formas linguísticas e sua relação com as categorias sociais, formando, assim, como vimos acima, a categorização/rotulação das variações em: classe social, idade, escolaridade, gênero, profissão, entre outras. No entanto, segundo o autor, não se deve pensar as relações entre o interior e exterior da língua e, conseqüentemente, no processo de variação e mudança linguística, baseados em categorias cristalizadas e estanques, uma vez que as relações sociais fazem parte do funcionamento discursivo das formas variantes.

Somando-se a isso, compreendo e advogo com base nas postulações de Pagotto (2001) e Silva (2019) que as categorias sociais já estão impressas na materialidade do funcionamento da língua, pois o que faz com que os sujeitos se identifiquem no bojo do processo discursivo, isto é, da variedade linguística, não é o fato de que pertencem



SUMÁRIO



a esse ou aquele outro grupo social, mas sim as inscrições que esses sujeitos fazem em dadas posições históricas e sociais.

Portanto, Pagotto (2001) elucida que as variações estão imbricadas na relação tensiva entre os juízos de valor emitidos pelos próprios sujeitos a respeito de seu grupo e na relação sentimental de pertencer ou não àquele grupo, pois o sujeito é atravessado e constituído por diferentes vozes e discursos em dadas conjunturas históricas e sociais. No entanto, essa inscrição em diferentes posições-sujeito na maioria das vezes não é captada pelo pesquisador da Sociolinguística, uma vez que essa correlação de elementos do funcionamento da língua nem sempre se apresenta dentro das categorizações formais estabelecidas.

Por esse ângulo teórico, o autor solicita que não se pense o sujeito no âmbito das pesquisas sociolinguísticas como fonte do seu dizer, pois ele não é centro do processo variacional e também não é um mero reproduzidor das formas variantes do funcionamento da língua. É preciso entendê-lo, na esteira de nossas reflexões, em suas inscrições em dadas discursividades (PAGOTTO, 2001, p. 51). Assim, entendo o processo de variação linguística por esse viés discursivo, pois compreendo esse fenômeno não como irreduzivelmente estrutural, como apontado por Labov, nem meramente constituído no linguístico, nem puramente no social, mas sim inscrito no simbólico.

Sendo assim, compreendo que, o sujeito não é fonte do significado social, ele está submetido a um funcionamento linguístico no qual se vê chamado a inscrever-se em dadas posições de sujeito e em dadas variedades linguísticas de acordo com as condições de produção do discurso e as posições sujeito que emprega. É importante mencionar, ainda, que nem sempre as classificações e categorizações que vimos sobre as variedades linguísticas postuladas pela Sociolinguística darão conta de explicar o tenso processo de constituição dos efeitos discursivos mobilizados pelos fenômenos de variação.

COMO A RELAÇÃO LÍNGUA-CULTURA SE MATERIALIZA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL APROVADO NO PNLD?

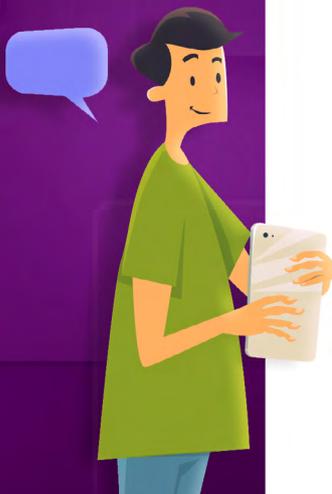
Começo esta seção, novamente, fazendo uma indagação sobre o funcionamento da língua, ou melhor, sobre a materialização e didatização do funcionamento da língua espanhola em um livro didático aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É possível mesmo assegurar que um livro didático de Espanhol contemplado no PNLD apresentará materializações sobre a pluralidade linguística-cultural de forma satisfatória? Será que esse material didático retratará complexa diversidade linguística e cultural da língua espanhola? Ou, ainda, materializará os diferentes centros de norma linguística do funcionamento da língua espanhola?

A resposta longe de ser uma tarefa simples, exige uma ampla análise que atravessa diferentes documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os editais do PNLD, bem como a própria fundamentação teórica de língua(gem) do livro didático a ser analisado. Nesta seção, opto por mostrar, de forma breve, dois movimentos analíticos utilizados na minha pesquisa de mestrado que versa sobre o discurso de abertura à pluralidade linguístico-cultural no livro didático *Entre Líneas*, do 9º ano do Ensino Fundamental⁸⁰, aprovado no PNLD de 2017.

A memória discursiva do ensino de línguas no Brasil foi, e ainda é, marcada por diferentes políticas de ensino, sejam as que pensam

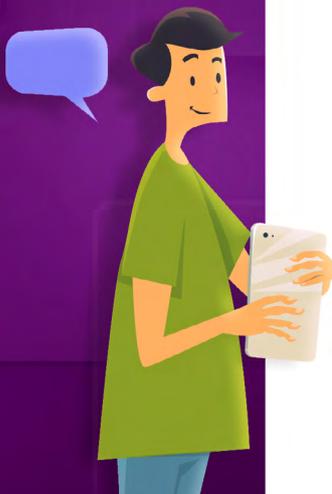
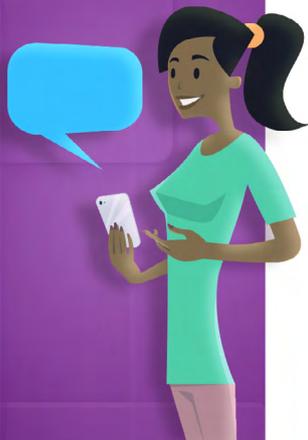
⁸⁰ Escolhi o livro didático de língua espanhola do 9º ano do ensino fundamental anos finais, porque esta série representa o final do ciclo do segundo segmento do ensino fundamental, quando se espera que os discentes já estejam inseridos em práticas de reflexão crítica sobre aspectos linguístico-culturais da língua que estudam. Além disso, a preferência pela análise de um livro da coleção didática *Entre Líneas* deu-se pelo fato de que é o livro de espanhol do ensino fundamental que tem maior distribuição para as escolas públicas de educação básica brasileiras, com 261.985 exemplares adquiridos para todo território nacional, tornando-se, assim, o motivo que nos ajudou a definir o critério de escolha da obra a que nos debruçaríamos para analisar o discurso relativo à pluralidade linguístico-cultural.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



a educação linguística de forma mais ampla, isto é, tratando o ensino de línguas estrangeiras muito mais do que mero instrumento para o mercado, sejam as que entendem que tal processo de ensino e aprendizagem se resume meramente a uma aquisição mediada para o desenvolvimento de competências para o mercado laboral.

De acordo com Barros, Goettenauer e Freitas (2018) percebe-se que o ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira se desenvolveu de forma tímida durante o século XX. Não à toa, as línguas estrangeiras só foram incluídas no processo de avaliação do PNLD no edital de 2011 (BARROS, GOETTENAUER, FREITAS, 2018, p.09).

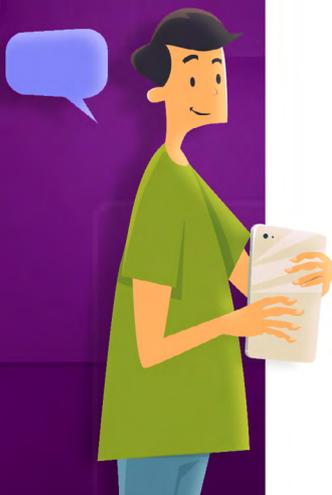
Daher, Freitas e Sant'anna (2013) elucidam que os primeiros investimentos feitos pelo governo federal relacionados à preocupação quanto à elaboração dos livros didáticos de línguas estrangeiras se deram em 2005, com a aquisição de alguns materiais pedagógicos de ensino de língua espanhola para o ensino médio, em virtude da criação da lei 11.161/2005, que oficializou a oferta obrigatória do ensino espanhol em todo o ensino médio.

Nesse contexto, a partir dessa aquisição de materiais pedagógicos de ensino de língua espanhola uma nova mentalidade e um novo posicionamento começaram a ser pensados para inclusão das línguas estrangeiras no processo seletivo do PNLD. No entanto, como mencionado anteriormente, somente em 2011, as línguas estrangeiras (espanhol e inglês) passaram a ser componentes obrigatórios no PNLD, cujo edital foi lançado em 2008.

É relevante mencionar, ainda, segundo Barros, Goettenauer e Freitas (2018), que a institucionalização e oficialização da língua espanhola como componente curricular obrigatório, seguido de sua entrada no PNLD, trouxe significativos avanços na produção de coleções didáticas de espanhol no Brasil, envolvendo professores e alunos no contexto escolar, bem como autores e editoras, no contexto editorial.



SUMÁRIO



O primeiro movimento de análise feito na minha investigação de mestrado teve como finalidade criar um mapeamento geral da organização do livro *Entre Líneas*, quantificando os principais gêneros discursivos mobilizados na constituição desta coleção didática; o detalhamento das origens dos textos, que denotam aspectos linguístico-culturais; e ocorrências de aspectos ligados à variação linguística no processo de didatização da língua espanhola na educação básica. Nesse sentido, acredito que o primeiro movimento de análise nos possibilitará refletir e discutir sobre as categorias discursivas que serão mobilizadas, oferecendo-nos pistas para compreender o discurso de abertura à pluralidade linguístico-cultural materializado nesta obra didática.

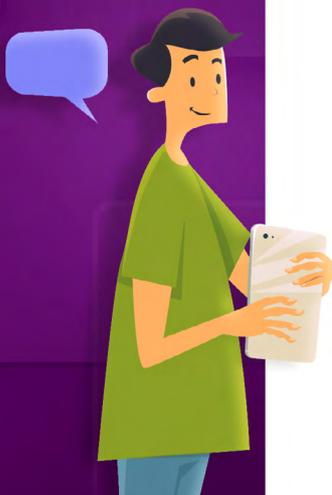
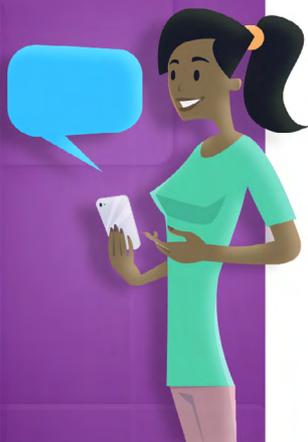
Nesse primeiro movimento analítico, ficou evidente que o livro didático (doravante LD) se constitui como importante instrumento ideológico pelo qual os agentes que ocupam espaços de poder em geral materializam ideologias linguísticas de padronização e estereótipos em relação às variedades linguísticas, embora já se perceba na produção editorial brasileira importantes tensões entre essa tendência padronizadora e novos valores pedagógicos que vêm sendo discutidos no âmbito da educação linguística.

De fato, os mapeamentos expostos também evidenciaram a prática pedagógica de padronização da língua espanhola, o que como vimos se configura como uma contradição constitutiva do discurso, pois embora o Manual do Professor (doravante MP) diga que trabalha com uma noção de língua(gem) atenta à dimensão social da língua, nem sempre isso se efetiva de fato ao longo dos textos e das atividades propostas no Livro do Aluno (doravante LA).

Cabe ressaltar assim que as reflexões e indagações levantadas por esse primeiro gesto de análise trouxeram à tona uma discussão polêmica a partir do exame do LD *Entre Líneas*, do 9º ano do ensino fundamental anos finais, visto que o MP desta coleção apresenta movimento de indicação de abertura ao discurso de pluralidade lingüís-



SUMÁRIO



tico-cultural, já materializada também em outros documentos oficiais que norteiam educação brasileira, mas subsiste aí simultaneamente um movimento que trata de promover o fechamento dessa pluralidade linguístico-cultural no LA.

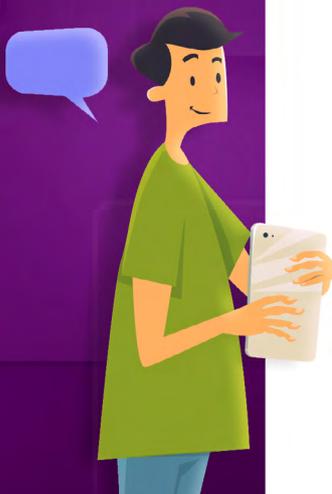
É perceptível, portanto, a partir desses mapeamentos, que existe uma tensão de movimentos pendulares que tendem ora à abertura, ora ao fechamento em relação à pluralidade linguístico-cultural, com maiores incidências de práticas de fechamento em relação ao funcionamento da língua espanhola, pois embora o LD analisado aborde na fundamentação teórica uma visão de língua(gem) de caráter sociointeracional e pautada na heterogeneidade constitutiva do discurso, percebe-se, na observação dos textos orais e escritos e nas atividades ligadas aos aspectos de variação linguística, uma contradição que se vincula à persistência ainda de um estado de disputas entre visões tradicionais e contemporâneas de língua e cultura, de modo que ideias que atravessam o MP não se prolongam e efetivam em diversos aspectos do LA.

No segundo movimento, dei continuidade ao movimento analítico-interpretativo do LD *Entre Líneas* de língua espanhola, 9º ano do ensino fundamental anos finais. Para tanto, recorri à análise de textos e atividades presentes no LA para nos aprofundaremos nas categorias elencadas, com a finalidade estabelecer reflexões sobre os processos padronização ou de heterogeneização da língua espanhola, relacionados ao silenciamento/apagamento das relações (inter)culturais, questões de representação de alteridade na língua espanhola, imbricações tensivas entre o estar dentro ou fora da norma privilegiada, além de discutir a respeito do lugar de fala e das condições de produção dos discursos.

Nesse sentido, selecionei trechos de atividades que considereei mais produtivas para a análise linguístico-discursivo desta dissertação, de modo que abarcassem diferentes seções e unidades do livro do aluno. Sendo assim, analisaremos duas atividades de compreensão



SUMÁRIO



leitora, produção escrita, compreensão oral e duas atividades com elementos linguísticos, por uma questão de recorte, apenas dois trechos a serem analisados em cada seção.

De maneira geral, pode perceber que existe um movimento duplice no LD analisado, uma vez que o segundo movimento de análise reafirmou os questionamentos levantados no primeiro movimento. Por um lado, temos um maior movimento de adesão a redes parafrásticas relacionadas ao discurso de abertura à pluralidade linguístico-cultural no MP, sobretudo, na concepção teórica de língua(gem) e suas filiações teóricas.

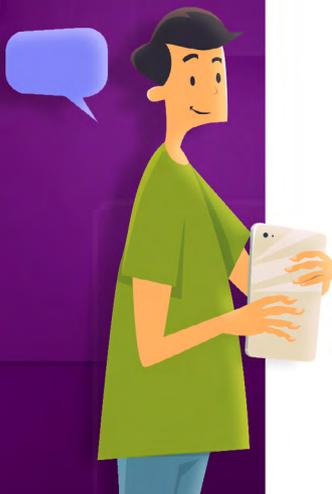
Por outro lado, tem-se um movimento de maior incidência de práticas discursivas de fechamento em relação à constituição da diversidade linguístico-cultural, sobretudo, materializadas nas atividades ao longo do LA.

Nas análises relacionadas às questões de compreensão leitora, percebe-se que embora os textos utilizados pelas autoras tratem de aspectos referentes aos diferentes processos culturais de países hispânicos, existe uma forte tendência à padronização linguística no seu âmbito escrito, pois as marcas ligadas aos aspectos lexicais ou morfosintáticos, em seus funcionamentos linguístico-discursivos, bem como expressões culturais que resgatem a questão identitária e linguística dessas determinadas comunidades de língua espanholas são silenciadas/apagadas na escrita.

As atividades de compreensão leitora propostas estão intrinsecamente relacionadas às temáticas apresentadas nas unidades, as quais, neste nível temático, tentam contemplar valores sociais e culturais dos povos hispânicos. Entretanto, a relação língua-cultura é trabalhada de forma fragmentada e dissociada, visto que as questões de compreensão leitora não levam em consideração os elementos linguísticos e discursivos das variedades trabalhadas.



SUMÁRIO



De Nardi (2007, p. 54) elucida que é fundamental compreender a cultura não como um espaço de registros inertes, pois o estudo de aspectos socioculturais no ensino-aprendizagem de segunda língua torna-se um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos.

Na seção de análises relacionadas às atividades de produção escrita, depreende-se que existe um certo controle na escrita do gênero, ou seja, há a utilização aí de gêneros discursivos ligados à padronização linguística para manter o processo de ensino/aprendizado dentro da “norma privilegiada”. No entanto, mesmo assim, é possível encontrar marcas linguísticas e discursivas relacionadas ao resgate das representações de alteridade das variedades trabalhadas nos textos.

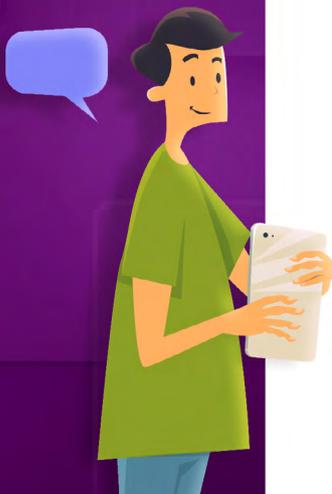
O que ficou mais patente, porém, nas questões de produção escrita, é que essas questões relacionadas à alteridade não são evidenciadas nas atividades propostas, o que configura um movimento de silenciamento/apagamento dos usos linguísticos dessas variedades, bem como o seu contexto de produção, configurando-se assim como uma forma de poder e de controle na/da língua.

Em relação às atividades de compreensão oral, percebe-se que a relação língua-cultura é apresentada de forma também descontextualizada e com gravações que não dão abertura para que os alunos entendam as múltiplas possibilidades de usos da língua espanhola, bem como se aprofundem sobre questões relacionadas às alteridades dessas variedades linguísticas no seu contexto social.

Por fim, as atividades relacionadas aos elementos linguísticos são feitas de forma também artificial e lacunar, sem reflexões quanto às condições de produção dos enunciados em contextos regionais/sociais e sem reflexão sobre a relação entre os conectivos ensinados e



SUMÁRIO



o mecanismo de coesão e coerência textual, o que reduz os itens gramaticais a meras categorias morfológicas e sintáticas desvinculadas do universo de construção semântico-pragmática do texto.

Ademais, percebeu-se, ainda, que existe desvinculação entre os elementos linguísticos e questões relacionadas às temáticas e ao processo de produção de sentidos em torno de textos e discussões explorados pelas unidades. Sendo assim, temos uma tendência de maior incidência de estratégias de fechamento quanto à pluralidade linguístico-cultura, sobretudo, nas atividades didáticas apresentadas pelo LA.

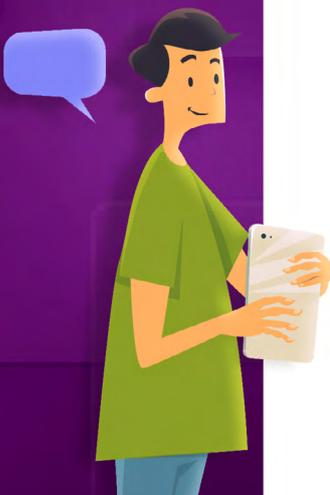
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos movimentos de análise, ficou perceptível que o livro *Entre Líneas*, ao tentar construir um discurso de abertura à pluralidade linguística do espanhol (sobretudo, a partir dos níveis fonético, fonológico e lexical), simplifica seu funcionamento enquanto língua, a ponto de construir uma abordagem didática contraditória, a qual adere no MP às ideias de pluralidade e heterogeneidade linguística, filiando-se aos PCN-LE (1998) e outros documentos norteadores educacionais, mas, ao mesmo tempo, desconsidera reflexões do ponto de vista da educação linguística sobre a didatização da língua espanhola na educação básica brasileira, silenciando nas atividades pedagógicas do LA diferentes vozes do universo hispanofalante, corroborando, assim, a nossa hipótese de pesquisa sobre a contradição constitutiva do discurso de abertura à pluralidade linguístico-cultural no LD analisado.

Nos movimentos de análise ficou evidente que o interior do LA se desenha a materialização de um ideal de norma linguística que, em muito, se calca sobre a variedade peninsular da língua espanhola. Sendo assim, percebe-se que as outras variedades que compõem a hispanofonia são designadas como blocos estanques e simplificados, visto que



SUMÁRIO



muitas vezes essas variedades são apresentadas a partir dos aspectos fonéticos, fonológicos e lexicais sob a forma de curiosidades e sem contextualização sobre seu funcionamento, evidenciado, assim, um claro posicionamento linguístico e ideológico que se manifesta na exotização de ditas variedades linguísticas e culturais da língua espanhola.

Para finalizar, é importante elucidar que minha investigação de mestrado visou a contribuir com o avanço das pesquisas sobre o processo de ensino/aprendizagem e a formação de professores de língua espanhola para a educação básica, na medida em que trouxe à comunidade acadêmica e profissional dessa área reflexões a respeito do funcionamento discursivo do ensino desta língua no contexto pedagógico brasileiro.

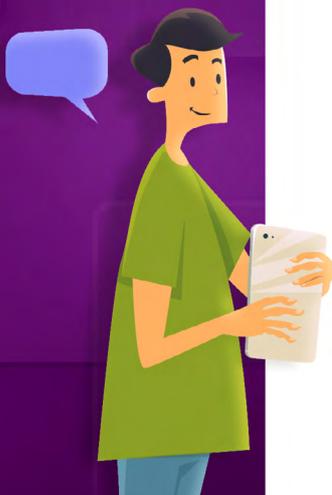
É perceptível, portanto, que embora as discussões a respeito de que espanhol ensinar e sobre os mitos relacionados ao ensino de língua espanhola já tenham sido amplamente discutidos no ambiente acadêmico e na formação de professores. No entanto, essa temática deveria continuar sendo debatida no ambiente acadêmico e na formação docente, pois como vimos, a coleção *Entre Líneas* foi a mais adquirida pelos professores de espanhol e distribuída nas escolas públicas brasileiras, o que reforça a necessidade da continuação de pesquisas e reflexões sobre aspectos socioculturais do funcionamento da língua espanhola e seu ensino, bem como é interessante começarmos a pensar o processo de variação linguística e sua didatização a partir do sujeito como centro do processo, levando em consideração uma perspectiva discursiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira/ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.50.



SUMÁRIO



BARROS, Cristiano; GOETTENAUER, Elzimar; FREITAS, Luciana (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COELHO, Izete Lehmkuhl (Org.). *Para conhecer a Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

DAHER, Del Carmen, FREITAS, Luciana Maria Almeida, SANT'ANNA, Vera Lúcia. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL. *Revista Eutomia*, Recife, 11 (1):p 407-426, Jan./Jun. 2013.

DE NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

MESQUITA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. *Entre Líneas*. Vol. 4. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2015

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean Jacques. *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos (SP): EdufScar, 2009, p.45-63.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da memória*. In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PAGOTTO, Emilio Gozze. *Variação e Identidade*. Tese de Doutorado, São Paulo, UNICAMP, 2001.

SILVA, Marcus Vinícius da. *Discurso, variação linguística e política de espanhol língua estrangeira no livro didático de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas- Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2019. 162 f.

20

Larissa de Souza Arruda

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: compreender para transformar

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.294-310





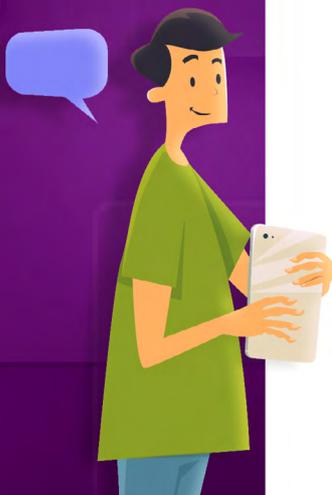
PARA INÍCIO DE CONVERSA: MEU PERCURSO E A LINGUÍSTICA APLICADA

A academia não é um paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (bell hooks, 2013)

O texto que aqui vos apresento trata-se de um resumo do que apresentei no *Projeto Conversas sobre Línguas* a convite do Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior. Abro este texto com a reflexão trazida por bell hooks (2013) por concordar plenamente com ela sobre as dificuldades presentes no mundo acadêmico. Após ter passado ininterruptos 10 anos no meio universitário (graduação, mestrado e doutorado), me ficou bastante evidente que devemos trabalhar diariamente e em conjunto para criar meios propícios para o surgimento de pequenos paraísos terrestres, onde seja possível termos uma prática pedagógica que incentive as liberdades individuais e coletivas dos nossos alunos e colegas. Acredito que criar espaços democráticos para conversas sobre ensino-aprendizagem de línguas, como o concebido através desse Projeto, é incentivar práticas educacionais libertárias. Deixo desde já o meu agradecimento ao Prof. Dr. Antonio pela oportunidade de diálogo.

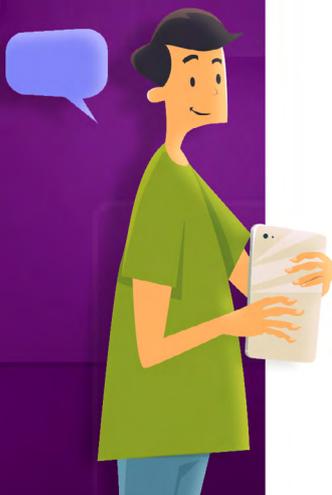
Ao longo do meu mestrado e doutorado, ambos realizados no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na área de concentração de estudos linguísticos de língua francesa, pude cursar disciplinas do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma instituição. Em ambas as formações, pude combinar conceitos da di-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



dática de Francês Língua Estrangeira (FLE) com embasamentos teóricos oriundos da Linguística Aplicada (LA) para discutir questões como formação docente, currículo e políticas educacionais.

De acordo com Moita-Lopes (2006), a LA feita contemporaneamente é híbrida, mestiça e pretende ultrapassar as barreiras disciplinares a fim de propor um campo realmente interdisciplinar, atravessado por diversas influências teóricas e práticas. A LA visa realizar uma prática social relevante, melhorando a qualidade de vida e trazendo ganhos sociais para a comunidade: a LA propõe intervir diretamente na prática social e produzir teorias que estão conectadas nitidamente com tal prática.

Visto que no Brasil não há muitos professores de língua francesa fazendo pesquisa e produzindo teorias no âmbito da LA, tanto na minha dissertação quanto na tese, recorri a autores também de língua inglesa, o que é super possível, visto que a LA é uma ciência bastante heterogênea e interdisciplinar. Inclusive, ao me aprofundar nos estudos da LA, pude entrar em contato com teóricos e conceitos que me foram essenciais para o desenvolvimento da minha tese, tais como o gênero profissional docente (FAÏTA, 2004), o conceito de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), o Interacionismo sociodiscursivo e a Ergonomia da Atividade. Busquei, assim, ampliar a pesquisa em LA para além do eixo anglo-americano ao analisar o trabalho prescrito nos currículos de licenciaturas em Letras-Francês de universidades públicas federais com embasamento teórico também da LA.

A partir dessa combinação teórico-metodológica, minhas pesquisas se orientaram na defesa da ideia de que o professor deve ser visto como um profissional que precisa ter uma formação específica para atuar na área, o ensino não deve ser compreendido como um sacerdócio, pois tal visão apenas colabora com a desvalorização da já precária profissão docente. Na tese, busquei estudar do que tratava efetivamente o trabalho educacional prescrito em quatro currículos de cursos de licenciatura em Letras-Francês de instituições públicas de ensino superior.



SUMÁRIO



Assim, no texto que aqui vos apresento, trato da formação inicial dos professores de francês em nosso país. Durante o meu percurso de quatro anos de doutorado, a pesquisa foi ganhando um caráter político cada vez mais evidente e foi elaborada em um contexto educacional-político-linguístico de muito descrédito da profissão docente e do ensino público em nosso país, vide projetos cunhados pelo Ministério da Educação (MEC), como o Future-se⁸¹; bloqueios de verbas⁸² do MEC destinadas às universidades públicas; cortes de verbas para financiamento de pesquisas.

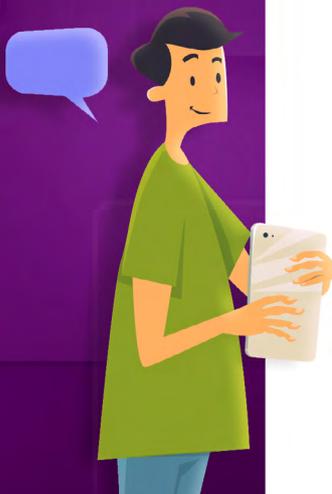
De maneira resumida, a tese estruturou-se em cinco capítulos: no primeiro capítulo, propomos uma reflexão sobre a situação do curso de Letras em nosso país, trazendo uma perspectiva histórica e análise crítica da atual conjuntura política no contexto educacional; no segundo capítulo, abordamos o conceito de ergonomia do trabalho docente, bem como as políticas linguísticas do ensino de francês e suas consequências para a formação docente; no seguinte capítulo, tratamos de conceitos essenciais advindos sobretudo do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para a construção identitária docente; no capítulo quarto, ocupamo-nos do conceito de gênero profissional docente e das diferentes tipologias existentes para os saberes/conhecimentos/dimensões/capacidades docente; no penúltimo capítulo, realizamos as análises para dialogar com o embasamento teórico. Por fim, tecemos considerações finais principalmente sobre o cenário político para a formação do professor de FLE no Brasil atual. Neste ensaio, faremos um recorte da tese para refletir principalmente sobre a formação profissional docente e sobre alguns conceitos de identidade docente.

⁸¹ <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/future-se-entenda-os-principais-pontos-do-programa-do-mec/>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

⁸² <<https://www.nexojournal.com.br/grafico/2019/05/08/O-or%C3%A7amento-das-universidades-e-institutos-federais-desde-2000>>. Acesso em: 22 ago. 2021.



SUMÁRIO



PARA DEFENDER: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

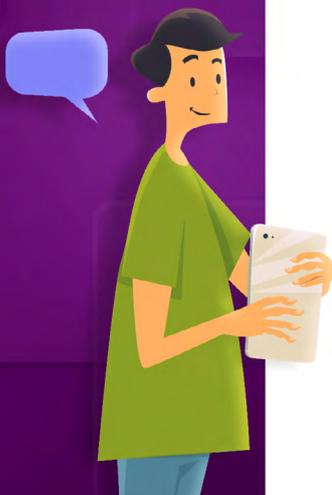
A presença do imaginário social de que para ser professor é necessário apenas o domínio do conteúdo a ser ensinado para, então, poder se “ocupar” das atividades inseridas no contexto da sala de aula, ainda se faz sentir em nossa sociedade. Segundo Lousada (2006), tal perspectiva é refletida nas pesquisas científicas, as quais se dedicam mais à elaboração de programas de ensino, focando também na aprendizagem do aluno, do que de fato na constituição do trabalho docente. De acordo com Amigues (2003), a representação do trabalho do professor na pesquisa do campo educacional se limita frequentemente a categorias do senso comum, sendo o docente muitas vezes evocado como um tutor/mediador, enquanto que as especificidades do próprio exercício do *métier* ficam negligenciadas.

Para embasarmos a discussão sobre a profissão do professor, adotamos o conceito de gênero profissional (FAÏTA, 2004). Partimos da ideia de que o professor deve ser visto como um profissional que precisa ter uma formação específica para atuar na área, conforme acontece com qualquer outra profissão. Para ensinar uma língua não basta, portanto, dominá-la. Ser professor não é um dom, não adotamos a ideia de sacerdócio, mas sim de formação profissional. Acreditamos, pois, e defendemos, a importância da pesquisa dos documentos prescritivos por entender que tais prescrições nos auxiliam a melhor compreender as ações dos professores, já que podemos afirmar que elas são responsáveis pela organização e regulamentação da atividade docente.

Nesse sentido, o gênero profissional (FAÏTA, 2004) é como se fossem códigos conhecidos pelas pessoas que fazem parte de um certo contexto social e profissional. Trata-se de



SUMÁRIO



[...] uma memória impessoal e coletiva que fornece sua maneira de ser à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de se dirigir, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Essas maneiras de ver as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório dos atos convenientes ou inadequados que a história desse meio conservou. [...] Mobilizar o gênero do métier é também colocar-se no 'diapasão profissional'. É poder sustentar-se nele, em todos os sentidos do termo. (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 38)

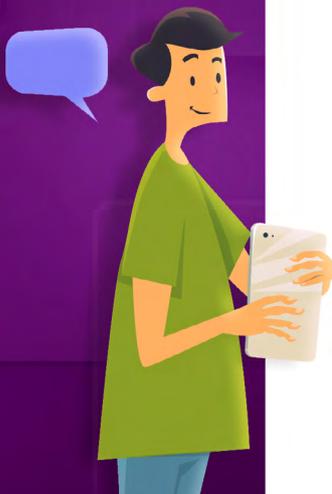
Ao pensarmos na profissão docente, o seu gênero profissional seria o conjunto das atitudes esperadas de um professor. Sabemos que mesmo quem nunca deu aula na vida, tem uma ideia construída do que se é esperado de um professor. Por exemplo, são atividades de um docente: dar aula, participar de reuniões, preparar aulas e corrigir avaliações. No entanto, diferentemente de outros profissionais que possuem um objetivo de trabalho mais pragmático, para profissionais da educação são outros elementos que estão em jogo, já que lidamos com o “[...] desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo [...], na preparação para a vida. Há muito mais envolvido do que a simples prestação de um serviço, que é remunerado” (CELANI, 2001, p. 30).

Assim, dado que o professor lida com formação humana, com algo bastante subjetivo, sua própria constituição enquanto professor é algo sempre provisório e mutável, visto que novos desafios lhe são apresentados diariamente a partir das diferentes demandas do seu alunado e dos seus colegas de trabalho. É preciso, portanto, que a formação inicial do professor seja muito bem realizada, para que ele possa se munir das ferramentas necessárias para lidar com diversas situações que ele encontrará em sua profissão.

Nessa lógica, o lugar ideal para essa formação inicial docente é a universidade, um lócus privilegiado na promoção da identidade profissional, além da própria escola em que se ensinará após a formação



SUMÁRIO



inicial. Compete ao Estado garantir e fomentar condições necessárias para o respeito e para a dignidade da profissão docente, embora o próprio atual Estado brasileiro venha tomando decisões na direção contrária, o que nos inquieta e motiva a seguir na defesa da importância da compreensão do ensino como trabalho.

Ressaltamos aqui que o desenvolvimento profissional docente, isto é, a construção do gênero profissional docente nunca se finda. Um professor nunca estará totalmente pronto para tudo aquilo que o seu exercício profissional lhe exige, visto que a sua prática é variável, pois seus constituintes são plurais e provisórios, inclusive ele próprio. O gênero profissional docente está sempre sendo esboçado, afinal,

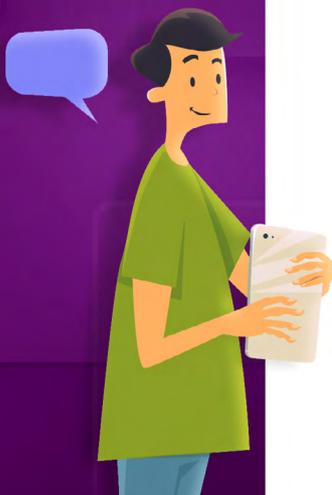
Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

O trabalho como professor vai nos permitir, assim, essa formação constante, bem como a análise sobre a prática executada. Inclusive, esse conhecimento mais consciente sobre sua formação nos parece ser uma peça chave na construção da autonomia, do respeito e da valorização de sua própria identidade profissional.

Ressaltamos aqui que compreendemos que o trabalho não é apenas um meio de se obter condições financeiras de se viver, mas é também ocupar um lugar, desempenhar um papel socialmente relevante e ter esse papel reconhecido pelo seu entorno. Nesse sentido, ao pensarmos no trabalho do professor, valorizar a formação e levar mais a sério o exercício docente significa integrar tal profissional de maneira mais consolidada na organização social e econômica de determinado contexto cultural.



SUMÁRIO



Por fim, fica nítida a maneira que o trabalho do professor envolve tanto o pessoal como o social, uma vez que “tornar-se professor” é uma construção bastante labiríntica, sendo um estado em constante modificação e aprimoramento, uma vez que as experiências pessoais e a vida social influenciam nas atitudes profissionais do professor, como afirmamos anteriormente. É possível alegarmos, então, que o papel do trabalho é bastante simbólico para a constituição identitária do ser humano, em qualquer contexto profissional que seja.

No entanto, o ser humano pós-moderno é bastante fragmentado (MOITA LOPES, 2002) e espera-se que ele também desintegre as características pessoais que mobiliza para o trabalho das características do ser profissional, como se essa separação fosse viável. De maneira similar, os documentos prescritivos governamentais para a formação de professor tendem a ser genéricos e parecem não levar em consideração as peculiaridades e complexidades de cada contexto socio-cultural do nosso país (RIOS-REGISTRO, 2010), fazendo também essa cisão do ser profissional e do ser pessoal.

Em tais documentos, as especificidades identitárias pessoais tendem a ser anuladas, como se as realidades e necessidades educacionais, culturais, sociais e econômicas de qualquer localidade do Brasil fossem iguais. Nessa lógica, Marcuschi (2009, p. 16) afirma que uma crítica possível a ser feita aos documentos oficiais é que eles “[..] possuem uma visão sempre asséptica da sociedade, sem consideração para com as desigualdades, as necessidades reais e as diferenças que constituem o tecido social e cultural”.

Vejamos, na sequência, alguns conceitos identitários que nos foram úteis para refletir sobre a construção da identidade docente.

PARA TEORIZAR: CONCEITOS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES

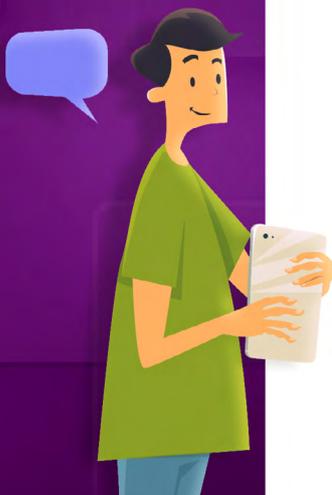
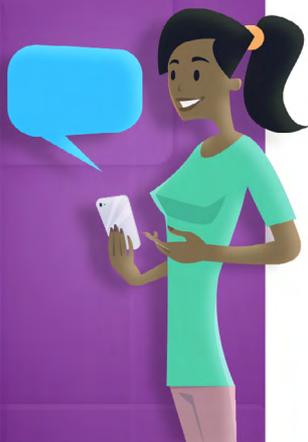
O mundo hiperconectado em que vivemos hoje contribui para a construção de identidades desprendidas de tempo, história, lugares, tradições. Lidamos com diversos tipos de identidades simultaneamente, inclusive parece que elas flutuam livremente e cabe a nós escolher qual identidade adotaremos em cada situação. Nesse sentido, atualmente, as identidades se tornam cada vez mais plurais e diversas, menos fixas, mais suspensas e transitórias. Cremos que tal hibridismo identitário também se faça presente na construção identitária do professor de FLE, podendo haver uma confusão interna dos sujeitos sobre o que de fato significa ser professor de FLE.

Pennycook (2014) afirmar haver uma crise da representação na vida acadêmica ocidental. Segundo ele, ainda estamos em vias de compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, sendo este um ser bastante conflitante e fragmentado, na sociedade contemporânea:

Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis - posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos - como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras - têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no nosso trabalho. (WOODWARD, 2014, p. 31)

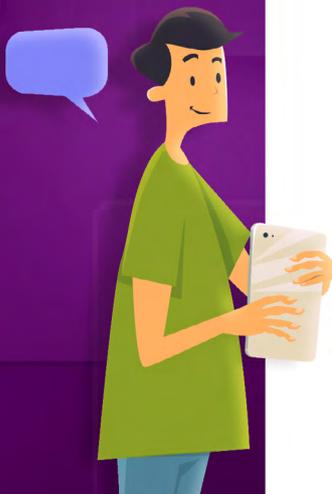
Nesse âmbito, tendo em vista que as identidades de tais sujeitos são constituídas através da performance linguística, o uso da linguagem seria então um ato identitário. Essa crise identitária representativa provavelmente traz reflexos também em diversos âmbitos socioeducativos, não devendo, pois, ser ignorada. Assim, como era

SUMÁRIO





SUMÁRIO



de se esperar, ao estudarmos sobre profissionalização docente, nos demos conta da diversidade de trabalhos existentes sobre classificações e tipologias sobre os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências dos professores. São múltiplos os autores que se dedicam à classificação dos saberes que são necessários ao exercício profissional docente. Portanto, é compreensível o motivo do vasto número existente de classificações diferentes para compreender o que é preciso para o trabalho docente, dado que o objeto de análise em questão é deveras heterogêneo. Ao longo de todo o nosso trabalho de doutorado e neste recorte aqui apresentado, reiteramos como a profissão docente é complexa e multidimensional, isto é, os saberes necessários à prática docente são diversos (FREIRE, 1996).

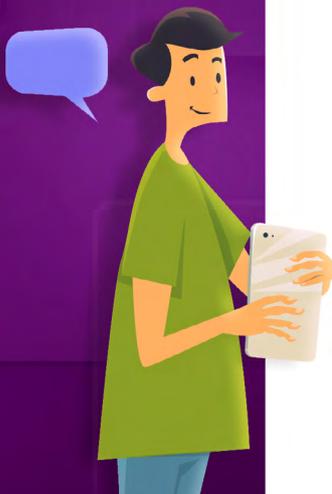
Traremos na sequência um apanhado conceitual de quatro autores que se dedicaram a estudar formações identitárias. De maneira breve, discutiremos os pontos que nos pareceram mais pertinentes para o nosso estudo sobre identidade docente. Para abrir o debate, apresentamos Hall (2005), que realiza uma perspectiva geral sobre a identidade cultural na modernidade tardia e sobre a “crise de identidade”.

Hall (2005) nos apresenta as seguintes três concepções para identidade: 1) o sujeito do Iluminismo, que era bastante individualista, unificado, dotado da razão e da consciência, além de ser bastante centrado; 2) a identidade do sujeito sociológico, que é formada através da interação entre o eu e a sociedade, ou seja, sua identidade é mediada por valores, sentidos e símbolos pertencentes a outras culturas que não a dele próprio; 3) a identidade do sujeito moderno, que é entendida como não fixa, não essencial, não permanente, isto é, assim como os sistemas de representação cultural se multiplicam, as identidades possíveis que o sujeito pode assumir também se multiplicam.

De acordo com Hall (2005), a sociedade moderna é caracterizada por processos de rupturas e fragmentações, não tendo um centro unificado e delimitado; justo o oposto, permanecendo a estrutura da



SUMÁRIO



identidade aberta e provisória. É precisamente nesse contexto que estamos inseridos, sujeitos múltiplos, plurais, diversos, com identidades extremamente híbridas e contraditórias, e com as identidades profissionais não poderia ser diferente. Para Hall (2005), a linguagem possui papel central na construção e na tentativa de compreensão dessas identidades, afinal, é a partir dela que nós agimos nos diversos contextos de vida e assim, nos construímos.

É, portanto, pela linguagem e pela interação com outros que os sujeitos se constituem identitariamente e podem construir e dar significados ao mundo que os cerca, como afirmado abaixo:

[...] os significados são resultados dos processos sociointeracionais em que nos envolvemos, isto é, os objetos sociais não são dados no mundo, mas são construídos, negociados, reformulados pelos seres humanos em seus esforços de produzir sentidos. (CRISTÓVÃO, 2012, p. 5)

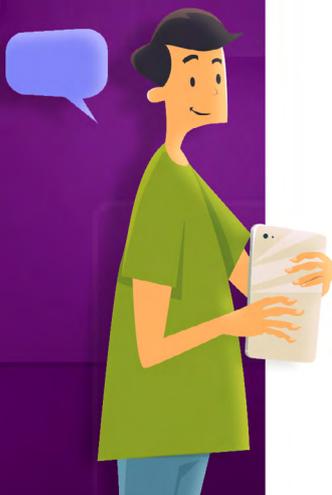
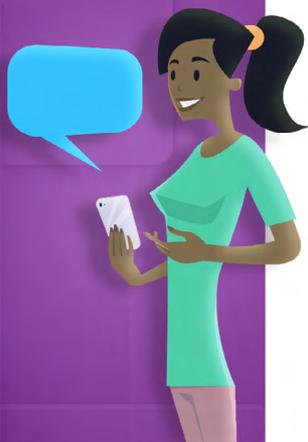
Também é possível tentarmos entender sobre a construção identitária docente através das análises dos currículos dos cursos de formação de professores, inclusive este foi um dos objetivos de nosso estudo na tese. Segundo Silva (2014), a palavra *currículo* deriva do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, e que é precisamente ao longo do percurso que se dá através do currículo que vamos nos constituir identitariamente.

Decidir quais conhecimentos devem ser privilegiados e estudados e quais devem ser retirados ou não priorizados de um currículo, isto é, escolher determinados conhecimentos em detrimento de tantos outros corrobora para a definição de qual profissional nos tornaremos. Por essa razão, Silva (2014), afirma que currículo é questão de identidade, visto que ele norteia quais tipos de profissionais almeja-se formar.

Tal autor apoia-se na ideia de que o currículo é uma construção social e que a questão que é realmente importante não é “quais conhe-



SUMÁRIO



cimentos são válidos”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos”. Tomamos a liberdade de acrescentar: por quem são escolhidos como válidos? Que subjetividades são privilegiadas e quais são excluídas? Como as diferentes formas de vida são hierarquizadas a partir dessas decisões? A “verdade” apresentada nos documentos prescritivos é, na realidade, o resultado de um processo de escolha e uma convenção social. Logo, o currículo é mais uma invenção social, dentre outras tantas.

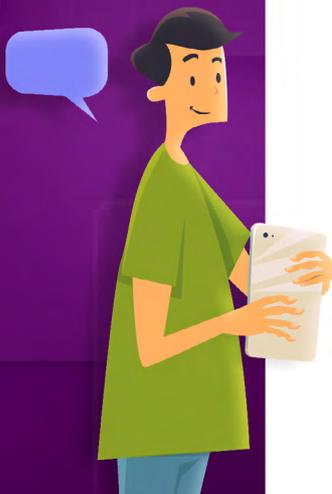
Para Cristóvão (2012), anteriormente citada, assim como os significados estão sempre disponíveis a sofrer modificações, com as identidades o processo é similar. A partir da segunda metade do século XX, as identidades deixaram de ser entendidas como algo “natural” e fixo, elas passaram a ser compreendidas como fluidas, móveis, rompidas e rompantes. Sendo assim, a identidade não é mais concebida como uma essência do sujeito, mas sim como uma construção permanente. Por essa razão, Cristóvão (2012) defende a ideia de se substituir o conceito de *identidade* pelo conceito de *processos identificatórios*.

Tal autora destaca que em alguns momentos ensejamos transpor parecer que possuímos uma identidade única e bem delimitada, como se buscássemos fixar uma imagem de nós mesmos, quando na realidade somos sujeitos plurais, fragmentados, fluidos, flexíveis. Contudo, surpreendentemente, apesar de estar sempre fragmentado, Hall (2005, p. 38) afirma que o sujeito “[...] vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e ‘resolvida’, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma ‘pessoa’ unificada [...]”. Hall (2005) e Cristóvão (2012) dialogam, assim, ao defenderem que a identidade não é, portanto, essencial ao sujeito, ou seja, ela é construída através de diversos processos, conscientes ou inconscientes, ao longo da trajetória do indivíduo.

Como já afirmamos, pensamos que essa fluidez identitária também se faça presente na construção da identidade do docente de lín-



SUMÁRIO



guas, sobretudo se refletirmos sobre as particularidades do agir docente, visto que

De um modo geral, parece não haver uma clareza, por parte do professor, sobre seu papel, seu agir educacional e a relação desses aspectos com uma série de elementos que possam constituir sua situação de trabalho [...]. Entendemos por trabalho não somente o comportamento observável, mas o que há de implícito e que não pode ser visto simplesmente pela observação das condutas desenvolvidas pelo trabalhador em uma determinada situação. (TOGNATO, 2008, p. 71)

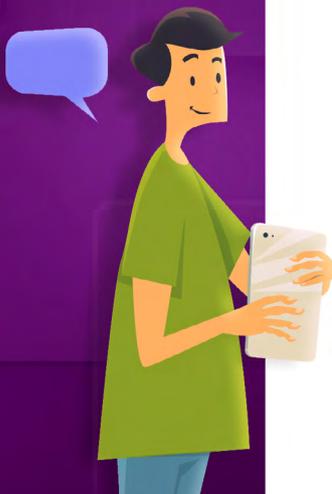
Assim, partindo da hipótese de que nem mesmo o docente tem certeza absoluta sobre a imagem que tem de si como trabalhador, pensamos na árdua tarefa que é analisar a construção identitária do professor. Acreditamos que a reflexão aqui resumida sobre tal temática dá-se, tanto aqui, como na tese, de maneira inacabada. Não intencionamos, portanto, chegar a conclusões e definições categóricas, o que inclusive seria contraditório se pensarmos nas reflexões que traçamos sobre construções de identidade até aqui.

O questionamento “quem sou eu como professor” parece que será sempre provisória, sendo a resposta prontamente modificada no decorrer do tempo e do contexto em que o professor que irá respondê-la se encontrar. Por essa razão, também a importância de o docente possuir um posicionamento reflexivo diante do seu próprio agir: entender sobre sua formação para poder se apropriar dela.

Nesse âmbito, levando-se em consideração que o desprestígio da formação e do trabalho docente está entranhado em nossa sociedade há séculos, e mudar essa compreensão socialmente é uma tarefa bastante complexa e imbricada, argumentamos que o professor ao adquirir conhecimentos sobre sua própria formação é uma maneira de se empoderar e compreender que essa conscientização é essencial para alcançar a autonomia, o respeito e a valorização de sua identidade profissional. Afinal, como bem afirma Tardif (2014), o desprestígio



SUMÁRIO



docente trata-se de uma questão política e os professores só serão legitimados quando tornarem-se verdadeiros atores dentro do sistema escolar, isto é, quando tornarem-se protagonistas de suas próprias ações e de seus próprios discursos. Por fim, quando vierem a ser verdadeiros sujeitos do conhecimento.

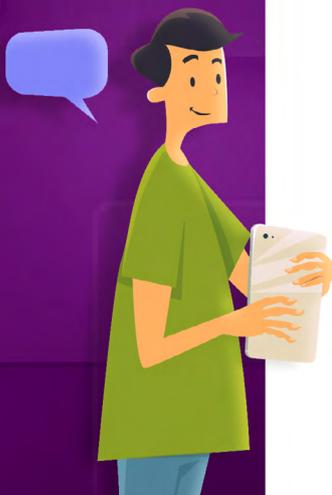
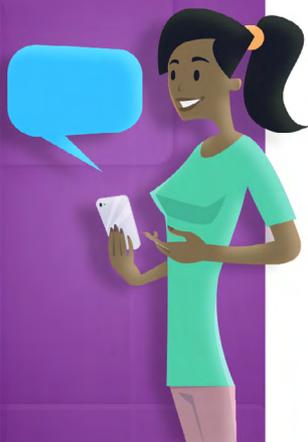
PARA FINALIZAR: COMPREENDER PARA, EM SEGUIDA, PODER TRANSFORMAR

Em suma, um professor (ou qualquer outro profissional que seja) que conhece os componentes que integram sua prática profissional provavelmente terá mais chances de compreender o enredamento e particularidades do agir educacional, que constitui-se através da linguagem e de processos interacionais. Ao conscientizar-se das características do próprio trabalho, é possível que o professor busque recursos alternativos na procura de elucidações ou encaminhamentos para lidar melhor com as adversidades de sua situação de trabalho. Ou seja, “compreender para transformar”, como afirma Amigues (2004). Quanto mais se dominar sobre si e sobre os seus agires profissionais, maior será a capacidade de atenção para poder transformar aquilo que for necessário.

Nesse sentido, se apropriar do que está acontecendo no nosso país no âmbito político-linguístico é fundamental para professores de línguas entender o presente e o futuro de sua profissão. A diversidade linguística no ensino de línguas vem sendo cada vez mais negligenciada no ensino público, vide por exemplo o monolinguismo da língua inglesa implementado pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Ao tirar a liberdade da comunidade escolar poder escolher qual língua estrangeira deveria ser ensinada nas escolas básicas, como era previsto nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), é desconsiderada a importância do plurilinguismo e da



SUMÁRIO



diversidade em nosso país, além de questões sociais, culturais, históricas e afetivas da comunidade escolar com outras línguas estrangeiras serem também desprezadas, as imposições do documento tendem a gerar uma uniformização curricular, como se as necessidades aprendizagem dos alunos fossem iguais, sem levar-se em conta os contextos sócio-históricos e culturais em que vivem.

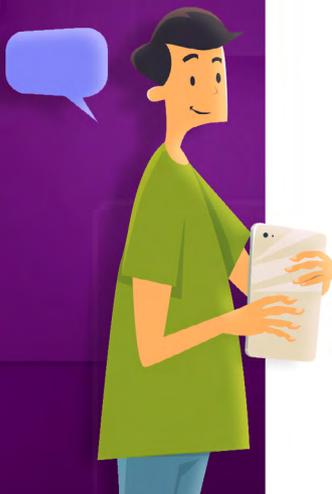
Dessa forma, vemos um movimento de apagamento da pluralidade cultural e histórica dos sujeitos na educação em nosso país. Podemos pressupor, portanto, que os cursos de licenciatura em Letras-Francês cada vez menos serão escolhidos pelos alunos concluintes do ensino médio, os quais raramente podem ter tido acesso ao estudo da língua francesa ao longo de sua vida escolar. Essa ausência do ensino de francês, e de outras línguas estrangeiras, do ensino básico regular tende a influenciar a não escolha pelo curso superior de Letras-Francês. Novas adversidades devem, pois, ser encontradas na formação inicial e continuada de tais professores.

Pesquisar sobre esse campo de conhecimento é permanecer sempre alerta para tamanha complexidade da formação docente, é levar em conta diversos aspectos sócio-históricos, políticos e culturais da formação do sujeito professor, afinal, a prática docente é situada, da mesma maneira que seus aspectos identitários pessoais e profissionais.

Defendemos, então, a necessidade de que mais pesquisas no âmbito educacional ocorram para que a profissão docente se fortaleça, tenha mais reconhecimento, para que a formação nas universidades seja de qualidade. A partir de mais e mais estudos, esperamos que a concepção de professor como um simples transmissor de conhecimento seja ultrapassada e que a educação seja entendida como (trans)formadora de cidadãos inseridos na nossa sociedade e preocupados com os princípios que nos devem reger: participatividade, solidariedade, pluralidade, representatividade.



SUMÁRIO



REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, hors-série 1, p. 5-16, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/63QvI5>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 33-60, 2016.

CRISTÓVÃO, Leandro da Silva Gomes. "Eu sou um pouco cética com coisas de educação": ethos e práticas identitárias no discurso docente. *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de LA*. v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/16_12.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 53-80.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. 333fl.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MARCUSCHI, L. A. A formação intelectual do estudante de Letras. In: MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Linguagem para formação em Letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-18.



SUMÁRIO



MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2014, p. 67-84.

RIOS-REGISTRO, E. S. As prescrições no curso de formação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume X, São Paulo: LAEL/PUC-SP, p. 17-37, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. O procedimento indireto das instruções ao sócia: investigando o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 71-88.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.



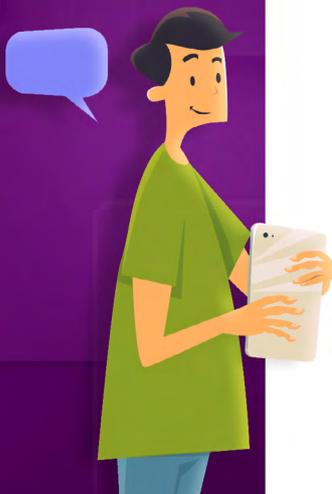
21

Deise Viana Ferreira

VIDAS NEGRAS IMPORTAM NO ENSINO DE LÍNGUAS?



SUMÁRIO



(...) Para recuperar sua própria identidade e resgatar a dívida que tem para com seus cidadãos de origem africana, urge à nação brasileira mergulhar nas dimensões mais profundas desta herança civilizatória africana. Essas verdades têm que ser ensinadas nas nossas escolas, (...) para restituir ao contingente majoritário da nossa gente o seu auto-respeito, a sua auto-estima e a sua dignidade, fontes do protagonismo histórico e da realização humana. (ABDIAS NASCIMENTO, 1998, p. 129)

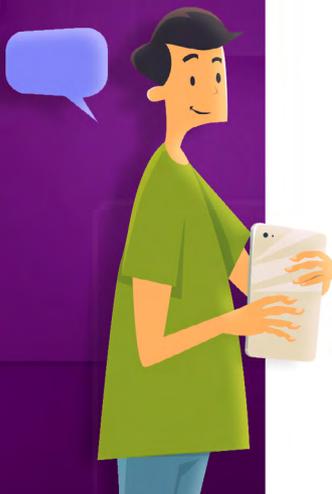
Apresento neste ensaio algumas reflexões que considero muito relevantes para pensar o ensino de línguas não somente no Brasil, mas em todas as sociedades estruturadas na desigualdade social, a partir de minha participação no Projeto Conversas de Língua Estrangeira, coordenado pelo cordial professor Antonio Silva Jr., durante a quarentena do emblemático ano de 2020 que impulsionou novas formas de organização e difusão do conhecimento científico.

O convite a uma conversa é, geralmente, feito à pessoas que estão de certa forma ligadas por um tema, assunto ou interesse comum. Nesse caso, o convite para falar sobre a questão racial e os estudos linguísticos em uma transmissão ao vivo na internet, uma “live”, para profissionais da educação, linguistas e para um público não especializado me fez pensar e decidir por um modelo de conversa que, longe do formato tradicional de palestra e discurso ensaiado, pudesse promover interação e uma aprendizagem dialógica com aqueles que ali chegassem para dar uma espiadinha ou trocar um dedo de prosa em dias tão difíceis como esses da Pandemia da Covid-19. Assim, a proposta de conversar com alguns naquele espaço virtual se amplia nessa versão ensaística para conversar um pouco mais sobre o que a Linguística Aplicada, os Estudos sobre Raça e a Educação Decolonial podem dizer a respeito do valor da vida humana e dos direitos à cidadania.

É importante pontuar, na premissa dessa conversa, que a maneira de conceber a língua como fenômeno social se dá a partir do entendimento da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), LA,



SUMÁRIO



apontando para uma visão de estudo da língua como uma possibilidade política de trazer outras narrativas sobre quem somos e outras formas de ser e estar no mundo a partir do entrelaçamento de identidades de raça, classe, gênero, culturais, etc. Ou seja, uma possibilidade de educar o olhar de pesquisador, de professor, de estudante, em prol de uma agenda sociopolítica que visibilize práticas sociais não hegemônicas, menos discriminatórias, antirracistas e menos heteronormativas. Nessa perspectiva, a compreensão das subjetividades pode contribuir para a rasura das relações desiguais e, também, pode ser combustão para mudanças de atitudes e mecanismo de justiça social.

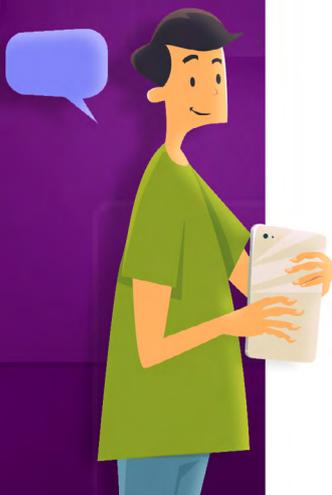
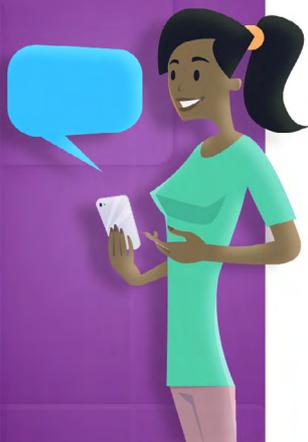
O entusiasmo pelo tema dessa conversa foi provocado por um evento trágico, mas não inabitual na história desse planeta. O movimento ativista e antirracista que teve origem nos Estados Unidos em 2013, *Black Lives Matter*⁸³, alcançou seu auge de visibilidade internacional, após o dia 25 de maio de 2020, data do cruel assassinato do afroamericano George Floyd⁸⁴. Depois da divulgação do vídeo que retrata o momento pavoroso de violência policial, uma onda de protestos dentro e fora dos Estados Unidos inundaram as ruas de várias cidades. Em seguida, as redes sociais foram sitiadas pelas hastags #blacklivesmatter #vidasnegrasimportam #lasvidasnegrasimportan #lesviesdesnoirscomptent, marcando a crescente dos movimentos de protestos em defesa do direito de existir das pessoas negras no mundo. Assim, o tema escolheu-se por si mesmo. E à mim, na qualidade

⁸³ O movimento *Black Lives Matter* surgiu nos EUA em 2013 após a absolvição do vigilante voluntário de ascendência hispânica, George Zimmerman, que assassinou de forma covarde o estudante negro Trayvon Martin de 17 anos com um tiro no peito após persegui-lo pelas ruas de Sanford, Flórida, quando o jovem caminhava para a casa de sua família na noite de 26 de fevereiro de 2012. Ano após ano, o movimento se fortaleceu e ganhou força em outras organizações em países como Brasil, França, África do Sul, Senegal, Inglaterra, Austrália, Canadá, etc. Fonte: El País, 2020.

⁸⁴ George Floyd, homem negro, norte-americano de 46 anos, implorou por sua vida no dia 25 de maio de 2020, entretanto foi assassinado por um policial branco que covardemente utilizou seu joelho para asfixiá-lo durante 8 minutos e 46 segundos diante da suspeita de Floyd ter utilizado uma nota falsa de vinte dólares em um supermercado em Minneapolis, Estados Unidos. Fonte: Wikipédia.



SUMÁRIO



de pesquisadora preta da diáspora africana nascida no estado mais negro do Brasil, a Bahia, não havia outro assunto mais urgente para embalar uma boa, urgente e necessária conversa.

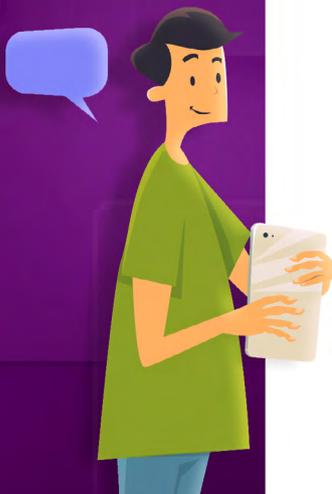
“Ô meu pai”⁸⁵ é o nome da canção gravada como *single* no ano de 1998 pelo renomado grupo musical baiano, Araketu⁸⁶, que embalou muitos carnavais em todo Brasil. A música é sonoramente alegre e contagiante, principalmente para aqueles que conhecem as batidas dos tambores do Araketu e a voz imortal de seu ex-cantor Tatau. Na canção, o pedido de bênção à mãe é retratado como uma prática corriqueira exercida pelo filho antes de sair de casa. Nesse sentido, o ato se refere a uma tradição religiosa comum a muitas famílias brasileiras e um dos seus possíveis significados pode ser traduzido como um pedido de proteção espiritual, de livramento dos males, de perseguições e salvaguarda. Uma cena que poderia ser lida com imensa poesia e leveza senão fosse a dura face da violência que assola às cidades brasileiras. O contexto desta música, possivelmente, faz referência à periferia da cidade de Salvador, o subúrbio ferroviário, onde se originou o Araketu. É caracterizado por ser uma região histórica da cidade que alojou os índios Tupinambás e, posteriormente, alguns engenhos de açúcar no século XVI. Foi povoada por uma expressiva população de pessoas negras em condição de escravização e se caracterizou também pela presença do Quilombo do Urubu (1826) e de sua líder, Negra Zeferina, figura histórica. Atualmente nessa região situa-se o Parque São Bartolomeu. Assim, quando um filho negro sai de casa, o maior temor de seus pais é que ele seja encontrado por uma bala (projétil) que tem direção certa de

⁸⁵ Compositores: Tatau (Gilson Menezes Santos Dorea) / Birro Pacheco (Isaildo Pacheco Angelo).

⁸⁶ A palavra Ara Ketu significa povo de Ketu, região originária dos povos lorubá em África. Designa atualmente, na música brasileira, o grupo musical Araketu que é uma instituição social nascida no subúrbio ferroviário de Salvador em 1980, e constitui também um bloco de carnaval de raiz afropercursora e de grande expressão do ritmo musical Axé Music. A banda Araketu é reconhecida internacionalmente com realizações de diversas turnês na Europa, América do Norte e África. Fonte: Wikipédia.



SUMÁRIO



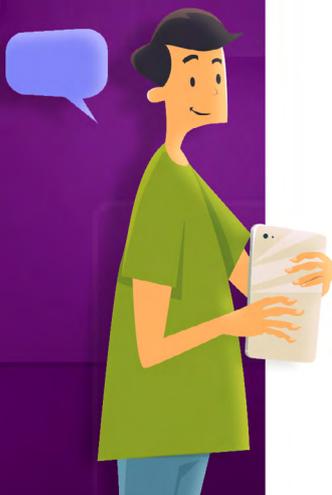
chegada aos corpos negros. No entanto, a letra traz um desenlace na narrativa que remete à celebração da vida. Uma vida que resiste, sobrevive às mazelas, e responde com alegria de viver materializada na ação de confraternizar e se alegrar com seus amigos numa noite de verão na cidade de Salvador, na Bahia. Dessa maneira, essas imagens aparecem sugestionadas no fragmento da canção a seguir,

Pedi a bênção a minha mãe
Dei até logo à meu pai
E sai com a galera que da cabeça não me sai
Ela me deu um conselho
Pedi pra eu não demorar
Me atrasei, cheguei em casa
E comecei a explicar
Com a cara de preocupado o meu pai me recebeu
Filho, onde você estava?
O que foi que aconteceu?
Olha a minha cara de contente não precisa explicar
Oh, pai, oh mãe estava com a turma do Ará
(Ô meu pai. Canção single, 1998)

Filho, onde você estava? O que foi que aconteceu? São duas perguntas feitas pelo pai, questionando exatamente qual seria o motivo de tamanho descuido de seu filho pelo avanço da hora, uma vez que todo jovem negro sabe que seu corpo é alvo fácil, que seu corpo historicamente desumanizado não é respeitado pela polícia e é temido pelos demais como um corpo demasiadamente suspeito. Uma década antes, o primeiro bloco afro de carnaval de Salvador, Ilê Aiyê, fazia a mesma denúncia: “Me diz que sou ridículo/Nos teus olhos sou mal visto/ Diz até tenho má índole/ Mas no fundo/ Tu me achas bonito lindo/ Ilê Aiyê/ Negro é sempre vilão/ Até meu bem provar que não/ É racismo meu? / Não”. (Ilê de Luz, Carlos Suka, 1989). Letras como essas versam sobre o racismo e o genocídio da população negra, temas muito recorrentes e revoltantes na realidade do Brasil, que se afinam com o conceito de necropolítica do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) que afirma existir uma biopolítica que estabelece uma política de morte e extermí-



SUMÁRIO



nio, em particular nos territórios periféricos e fortemente marcados pela herança colonial, que sentencia aqueles que não possuem o direito de existir por sua raça, classe, gênero e, portanto, devem morrer.

A necropolítica engendrada pelo Estado tem como consequência direta o genocídio da população negra, pois revela quais são os corpos mais alvejados pelas balas perdidas. O retrato desse cenário aparece nas estatísticas que denunciam que o risco de um homem negro ser assassinado no Brasil é 74% maior que para um homem branco, e para as mulheres negras a taxa é de 64,4%, segundo o Atlas da Violência 2020 elaborado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Portanto, várias perguntas seguem a mesma direção: Qual é a cor de pele dos jovens que são vítimas de assassinatos? Quais são os corpos que habitam as favelas? Qual é a cor da maioria da população carcerária? Para essas indagações a resposta, infelizmente, aparece mais uma vez como arte-denúncia: “A carne mais barata do mercado é a carne negra⁸⁷”.

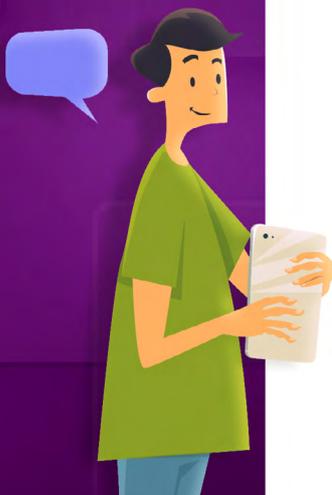
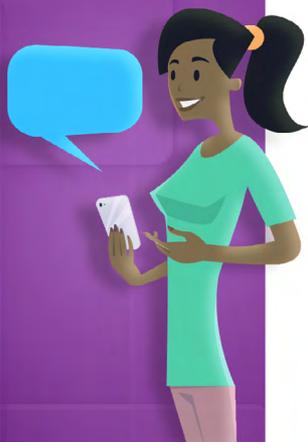
LÍNGUA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A maneira de compreender os estudos linguísticos e a relação individual que cada professor desenvolve com sua prática docente, com os materiais didáticos e com a organização curricular são indicadores potenciais das bases teóricas que podem oferecer fluidez ou retenção para tratar questões sensíveis sobre diversidade e justiça social. Assim, a pedagogia crítica possibilita [...] o repensar do mundo de alunos e professores, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social. (FERREIRA, A. 2006, p.35). É fato que muito daquilo que somos como seres huma-

⁸⁷ Fragmento da música *A Carne* dos compositores Seu Jorge, Ulises Capelleti e Marcelo Yuca, 1998. A interpretação de Elza Soares é a mais conhecida internacionalmente.



SUMÁRIO



nos e seres agentivos no mundo social se constitui a partir de vivências em contextos onde a presença ou ausência de processos educativos críticos pode fazer muita diferença na percepção do outro e no questionamento ou não sobre as inequidades no mundo. Então a compreensão do que significa ensinar língua pode fundamentar as ações dos professores. Como nos diz Rajagopalan,

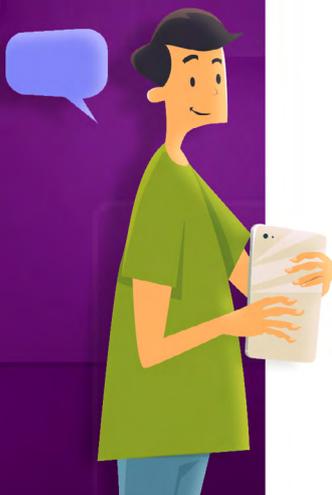
Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Nesse sentido, trazer ao centro as questões sobre diversidade, respeito e o direito de existir das populações negras e indígenas no Brasil pode reconfigurar o conceito individual de língua, problematizando o tratamento dessas questões de forma responsiva em sala de aula de língua estrangeira. Assim, ensinar língua é ensinar sobre cultura, é falar sobre os usos linguísticos não reconhecidos pela norma padrão, trata-se, pois, de olhar para as histórias dos sujeitos que estão configurados à margem, que são invisibilizados nos materiais didáticos e que constituem uma maioria minorizada nesse país, com as piores condições de vida, de educação, de trabalho, de acesso à saúde e com o maior risco de morte determinados pela necropolítica do estado.

Destarte, Ana Lúcia Silva Souza, em seu livro *Letramentos de Resistência Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop*, ressalta a necessidade de valorização da memória oral através da língua, pois em sua visão:



SUMÁRIO



A destituição da legitimidade da língua, da palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia. Sucedem-se as rupturas, as negociações e os confrontos, cada um com novas proibições e cerceamentos. Os usos da linguagem, tanto oral quanto escrita, ocorrem na clandestinidade, e é nessa dinâmica que ocorrem as apropriações e os usos das linguagem oral e também escrita. Ser leitor branco difere do ser leitor negro, pois, para o negro, o modo de ser leitor inscreve-se em um duplo percurso, que não favorece a sustentação de sua identidade de leitor [...] (SOUZA, 2011, p.39)

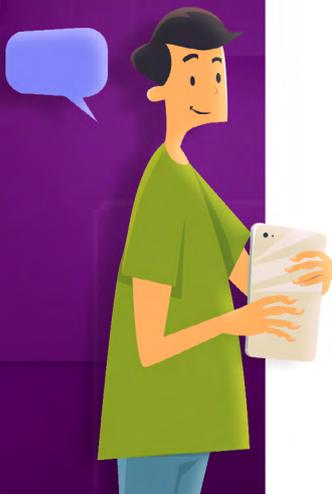
É urgente o pulsar de movimentos que pensem a linguagem como expressão legítima de vidas negras. Também se faz necessário corrigir as lentes míopes e hereditárias da branquitude para que as questões imprescindíveis à formação dos professores e à defesa de uma educação emancipadora e libertadora (FREIRE, 1976) possam operar em uma nova lógica. Sem uma reflexão sobre o impacto das relações entre língua, linguagem, raça e direitos não é possível pensar em uma legítima democracia. Como nos alerta Gabriel Nascimento,

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Portanto, para as populações negras, a língua pode ser um mecanismo de exclusão e de apagamento da sua maneira de existir no mundo, de falar, de seu repertório linguístico. A atitude de alterar o jeito de enunciar, em alguns contextos, pode indicar o distanciamento de sua origem, de seus ancestrais, revelando uma história pautada na desigualdade e no silenciamento. A exemplo disso, o filme citado na *Live, Infiltrado na Klan*, lançado no ano de 2018 e baseado no livro autobiográfico de Ron Stallworth: *Black Klansman: Race, Hate, and the Undercover Investigation of a Lifetime* do diretor afroamericano Spike Lee,



SUMÁRIO



conta a história do primeiro policial negro do Colorado Springs, EUA, que trabalhou infiltrado na Ku Klux Klan⁸⁸ para investigar e expor os crimes. Nessa produção cinematográfica, que ganhou o prêmio Palma de Ouro (categoria de melhor filme) em Cannes em 2018, e em 2019 levou o Oscar de Melhor Roteiro Adaptado, é apresentada a questão do black english, a forma de falar o inglês por pretos nos Estados Unidos e como isso é utilizado como categoria discursiva e identitária para segregar, julgar e racializar a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência do direito à formação cidadã, à livre circulação de pessoas de todas as raças, ao respeito pelas vidas negras e sua linguagem não é uma realidade fácil de lidar, apesar de ser um direito constitucional. Dessa forma, na minha dissertação de mestrado defendida em 2016, *O Espanhol e Afrolatinidade: senderos de la diáspora negra*, busquei reeducar o olhar, tomando como ponto de partida a minha própria prática de professora da Educação Básica para construir uma proposta de educação intercultural e promover novos modos de tratar as questões identitárias e raciais em sala de aula de língua estrangeira. A ideia central foi construir com meus estudantes uma educação linguística para a transgressão (bell hooks) e emancipação do pensamento, pois segundo hooks (2017, p.55), a educação foi usada como ferramenta de colonização e estabelece uma conexão direta com o destino político das pessoas negras e indígenas. Em minhas palavras,

⁸⁸ Ku Klux Klan (também conhecida como KKK ou simplesmente “o Klan”) é o nome de três movimentos distintos dos Estados Unidos, passados e atuais, que defendem correntes reacionárias e extremistas, tais como a supremacia branca, o nacionalismo branco, a anti-imigração e, especialmente em iterações posteriores, o nordicismo, o anticatolicismo e o antissemitismo, historicamente expressos através do terrorismo voltado a grupos ou indivíduos aos quais eles se opõem. Todos os três movimentos têm clamado pela “purificação” da sociedade estadunidense e todos são considerados organizações de extrema-direita. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ku_Klux_Klan>. Acesso em: 20 maio 2020.



SUMÁRIO



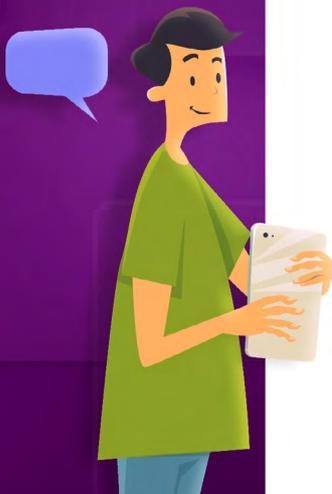
Essas questões precisam ser debatidas e desconstruídas todos os dias, e não apenas em eventos alusivos às datas emblemáticas da luta pela valorização do negro. É preciso compreender que o racismo é uma prática que se fortalece silenciosamente, através da negação do passado histórico de um país como o Brasil, que emergiu como nação calcada em uma prática escravocrata, que perdurou 3 séculos, e que até hoje é uma cicatriz em nossa sociedade. (FERREIRA, 2016, p. 90)

Desta forma, eu respondo à pergunta: As vidas negras importam no ensino de línguas? Sim. Eu vivo, falo, escrevo, sonho e atuo no mundo a partir dessa identidade. Ser professora de língua estrangeira é antes que tudo, na minha visão, pensar nas assimetrias sociais que são materializadas na e através da linguagem. Assim, “A dimensão simbólica que envolve a língua e é envolvida por ela, justamente por ser fenômeno vivo e em constante movimento, é a dimensão cultural”. (MENDES, 2004, p. 150). Desse modo, a escolha que fazemos em nossas práticas de ensino carregam sentidos e significados da organização da vida social. Por fim, reformulo a pergunta geradora dessa reflexão para conversar com você nos seguintes termos: De que forma a sua prática docente tem um compromisso ético com as vidas negras?

O café já está servido para nossa boa e necessária conversa. É tempo de tomarmos bons goles de inspiração e coragem a partir da história de luta dos povos oprimidos por sistemas injustos, imorais que apostaram no apagamento das diversas rebeliões e revoltas dos povos africanos nas Américas como mecanismo de invisibilização da força e das resistências históricas. O reconhecimento dos espaços de resistência negra como quilombos, *cumbes*, *palenques* e *cimarrones* são formas de legitimar a memória e, portanto, permitir o conhecimento das inúmeras formas de organização política, social, econômica que defenderam e defendem o direito à vida. E que a sabedoria popular sempre nos traga lucidez para agir: “*Pensaram que iam nos enterrar,*



SUMÁRIO



mas não sabiam que somos sementes”. Marielle Franco⁸⁹, presente!
George Floyd, presente! Os 43 de Ayotzinapa⁹⁰, presente!

REFERÊNCIAS

ARA KETU. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ara_Ketu>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=432>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DOREA, Gilson M. S.; ANGELO, Isaildo P. *Ô meu pai*. Canção single, 1998.

FERREIRA, A de J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, D. V. *O Espanhol e a Afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

GEORGE FLOYD. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/George_Floyd>. Acesso em: 12 abr. 2020.

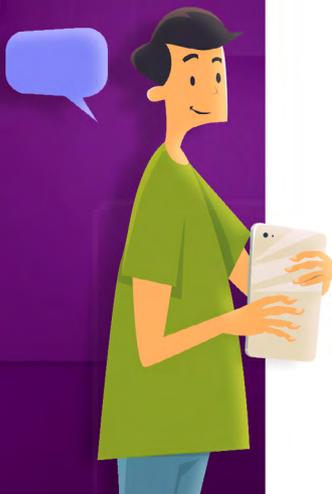
GOMES, Nilma L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

⁸⁹ Marielle Franco foi uma socióloga e teve a sua vida e o seu mandato de vereadora do estado do Rio de Janeiro interrompidos em 14 de março de 2018, quando foi covardemente assassinada a tiros juntamente com seu motorista Anderson Gomes na região Central do Rio de Janeiro. Até o momento o crime não foi totalmente esclarecido pela polícia e a comunidade brasileira e internacional continua a indagar: Quem mandou matar Marielle?

⁹⁰ Os 43 de Ayotzinapa se refere ao Massacre de Iguala que ocorreu em 26 de setembro de 2014, quando 43 alunos da Escola Normal Rural Raúl Isidro Burgos em Ayotzinapa desapareceram na cidade de Iguala, Guerrero, no México. De acordo com relatórios oficiais, os estudantes tinham viajado para Iguala neste dia para realizar um protesto contra o que consideravam práticas de contratação e financiamento discriminatórias por parte do governo. Em seu caminho até lá, a polícia localizou e interceptou o grupo e um confronto se seguiu. A investigação oficial alega que uma vez que os alunos estavam na prisão, eles foram sequestrados por policiais e mortos por membros do cartel de narcotraficantes chamado “Guerreros Unidos” em um aterro sanitário na cidade vizinha de Cocula. Fonte: Wikipédia.



SUMÁRIO



GUIMÓN, Pablo. *Black Lives Matter*, o rumo incerto do grande movimento antirracista. *El País*, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-07/black-lives-matter-o-rumo-incerto-do-grande-movimento-antirracista.html>>. Acesso em: 10 set. 2020.

HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 24, 1996.

Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MASSACRE DE IGUALA EM 2014. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Iguala_em_2014>. Acesso em: 10 set. 2020.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

NASCIMENTO, Abdias. *Informe de distribuição restrita do senador Abdias Nascimento*. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, Revista Thoth, n. 06, set-dez, p.129, 1998.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

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

SOUZA, Ana Lúcia S. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SUKA, Carlos Lima. Ilê de Luz. In: ILÊ AIYÊ. Canto Negro [CD]. Salvador: Eldorado, 1989.

Vidas negras importam no ensino de línguas? [Live 22]: Projeto Conversas sobre ensino de línguas. 1 vídeo (59min 57s). Live. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4frYbgxU2I&t=30s>>. Acesso em: 18 de jul. 2020. Participação de Deise Viana Ferreira e Antonio Ferreira da Silva Jr.



22

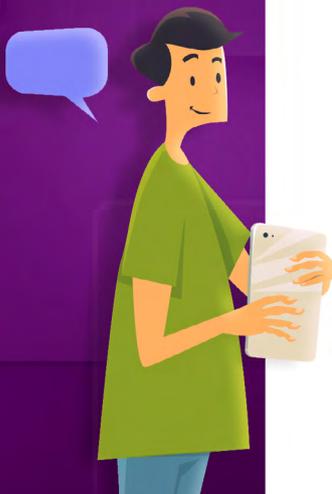
Eliane Vitorino de Moura Oliveira

ENSINO INTERCULTURAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.323-333



SUMÁRIO



Ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE), ao contrário do que ainda se pensa, difere substancialmente de seu ensino como língua materna. Há que se considerar, quando se pretende praticar PLE, as especificidades e características desse contexto e, sobretudo, a importância da abordagem intercultural.

Neste ensaio, além de refletir sobre a temática, alguns mitos são (re)pensados, como ideia de supremacia do professor nativo que perpassa o ensino de línguas estrangeiras, pela qual se acredita ser suficiente saber falar uma língua para ensiná-la.

Desmitificar isso é imprescindível para entender o processo de ensino de línguas estrangeiras como autônomo e desvinculado do ensino de língua materna, afinal, ao aprendermos uma língua estrangeira, estamos adquirindo um novo sistema linguístico, diferentemente do alcance a uma outra variedade da mesma língua, oportunizado pela aprendizagem de línguas como maternas.

As especificidades do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) devem ser levadas em consideração no planejamento e na execução das aulas, pois ensinar PLE como língua materna (PLM) não trará resultados para os alunos, tornando-se ineficaz. Há diferenças importantes que devem ser observadas, entre elas, a questão cultural.

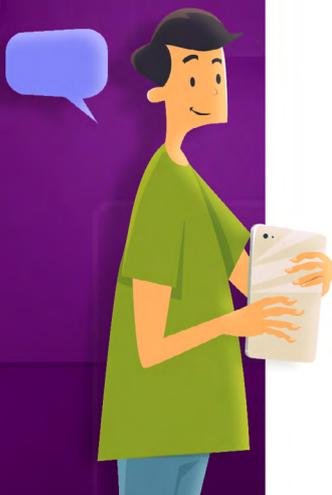
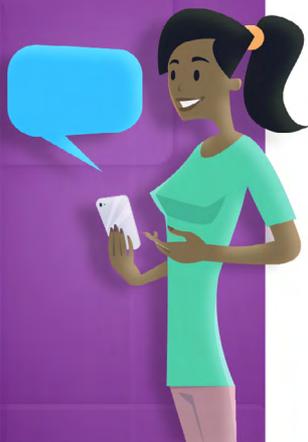
Também é importante um olhar apurado para o ensino sistematizado de PLE. Como se dá a prática, quem ensina, como e por que meios isso se dá. Essas reflexões são apresentadas nas linhas que seguem.

O QUE É PLE E COMO ENSINAR

Como mencionei, o ensino de uma língua como língua não-materna difere, em vários aspectos, do ensino dessa língua como materna. Basicamente, ao aprendermos uma língua estrangeira, estamos



SUMÁRIO



adquirindo uma nova língua. Na aprendizagem de PLM, capacitamo-nos em uma outra variedade de nossa língua de afeto, geralmente, alcançando a variedade culta daquela que é nossa língua materna. Como define Almeida-Filho (2005, p. 9)

ensinar L1 [língua materna] poderá ser concebido como ensinar a reconhecer-se numa variante (valorizando-a) e, se possível, incentivar e apoiar que o aluno transite por mais variantes e, principalmente, que desenvolva suas capacidades na variante em que se expressa incorporando nela traços de uma variante padrão de prestígio que eleja em estilos e níveis de formalidade diversos.

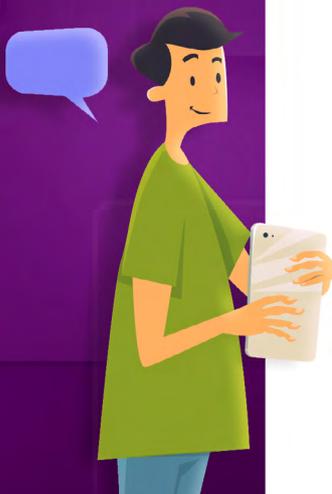
Ter essa premissa bem definida promove a derrubada do mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2004), perspectiva que supõe a capacidade de qualquer brasileiro ou brasileira ensinar português a estrangeiros, pelo fato de ter nascido no Brasil, país que fala português. Sabemos bem que isso não é verdade. Se já não basta ser falante de uma língua para ensiná-la como PLM, menos ainda é suficiente para levar alguém a adquirir uma nova língua. A propaganda “professores americanos” não tem valor e essa assertiva fundamenta-se não só na experiência adquirida na *práxis* do ensino de PLE, mas nos inúmeros relatos de professores e professoras de português que, mesmo excelentes no ensino de PLM, fracassaram com alunos estrangeiros. Por que é diferente.

Assim como é insuficiente falar uma língua para ensiná-la, não basta conhecer apenas a metodologia de ensino de PLM ou métodos de ensino de uma língua estrangeira qualquer. É preciso ter domínio de questões linguísticas específicas do português para ensinar. A formação específica em português como língua estrangeira é imprescindível para ensinar português como língua estrangeira, ou seja: para ensinar PLE é preciso metodologia de ensino de PLE.

Dentro dessas especificidades, um fato a ser considerado no ensino, sobretudo na aprendizagem, é a origem das línguas, ou a relação entre a língua materna do aluno e sua língua alvo. Por que é mais fácil para nós aprendermos espanhol, italiano, francês? Por que



SUMÁRIO



fazem parte da mesma família e, por isso, têm sintaxe, fonética e léxico muito próximos. Línguas de famílias diferentes apresentam maior dificuldade em sua aquisição, como o inglês ou o alemão. E quanto a aprender mandarim? Bem mais custoso, pois saímos da linhagem do indo-europeu para entrarmos na família sino-tibetana; com isso, temos diferenças bem mais amplas e complexas.

Diante disso, é fácil perceber o óbvio: a língua materna de nossos alunos interferirá em sua aprendizagem do Português e também permeará a elaboração de nossas aulas. O ideal seria termos turmas separadas por língua materna, mas isso está só no mundo das ideias mesmo! Na realidade, nossas turmas são heterogêneas e, por isso, ricas e extremamente desafiadoras.

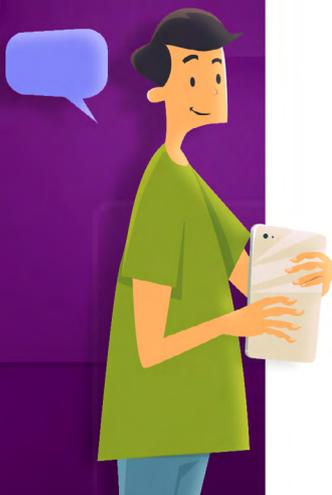
Relevante se faz tratar de algumas problemáticas muito comuns na aprendizagem de PLE seja qual for a origem dos alunos, mas, sobretudo para falantes de línguas de outros ramos ou outras famílias: a nasalização (*pão/pao*), conjugações verbais (*Eu assistei televisão*); plurais (*verões*); uso indevido ou não uso de preposição (*no 1970*); concordância nominal de gênero (*muitas problemas, meu filha*), trocas e inserção de fonemas (sobretudo falantes asiáticos: *Londrina/ Londirina*) e mesmo a prosódia cotidiana (“Dentro da bolsa” vira *dendabolsa*). São complexidades encontradas no dia a dia com as quais precisamos nos atentar.

Outra relevante questão a se tratar refere-se à variação linguística. Nosso país, de dimensões continentais, apresenta variedades regionais muito particulares, por isso é recorrente a dúvida que aflige professores sobre “em qual variedade ensinar”. O ensino deve direcionar o aluno a dominar o português culto, tendo como base a norma praticada pelo professor ou da professora que está ali ensinando, uma vez que não temos apenas uma norma culta em português brasileiro (PB), mas, sim, norma cultas (FARACO, 2008).

Esse ensino, no entanto, baseado na norma culta do PB, deve mostrar aos aprendentes que há várias formas de dizer a mesma coisa,



SUMÁRIO



todas legítimas, e que não existe uma única certa. Meu /R/ retroflexo é tão legítimo quanto qualquer outro. O /S/ chiado do carioca também é. O “oitcho” do nordestino, igualmente, afinal, são motes fonológicos totalmente válidos e produtivos na fala cotidiana, cuja valoração é social e não linguística (BAGNO, 2015)

Percebendo essa condição heterogênea da língua, entramos num campo amplo do ensino de línguas estrangeiras: a abordagem da cultura. A discussão no próximo tópico terá esse construto como tema.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL

Como bem lembram Batista e Alarcon (2012, p. 67) “Ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”. Tratando em específico do professor de PLE, as autoras acrescentam que ele “está incluído numa categoria ampla de ensinador da língua portuguesa para quem pertence a outros espaços de língua e que deseja conviver também no espaço da macro língua-cultura portuguesa”.

Desde os anos 70, tornar um indivíduo competente comunicativamente é a meta quando se ensina uma língua estrangeira. No entanto, ter domínio apenas da parte linguística dessa competência não é suficiente para que haja uma comunicação efetiva. Sem contestar o caráter revolucionário da abordagem comunicativa no ensino de línguas, ao romper com o estruturalismo, focar o contexto e com isso, dar protagonismo e autonomia ao aprendente, Galelli (2015, p. 96) lembra que “os métodos comunicativos [...] possuem algumas deficiências”.

Há que haver ampliação para a aptidão de empregar formas e de adotar comportamentos e atitudes linguísticas reconhecíveis pelo



SUMÁRIO



interlocutor, e é nesse sentido que Schneider (2010, p. 73) assevera que a competência comunicativa implica interculturalidade, já que, de acordo com a autora, para que haja uma efetiva competência comunicativa é necessário “o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato.”

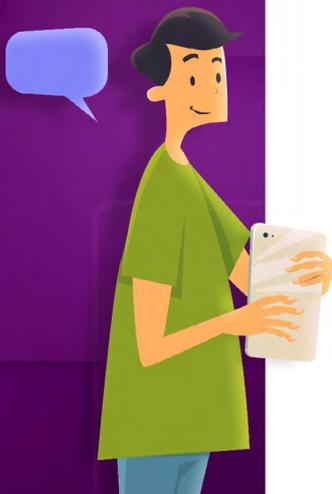
Tal reflexão é procedente, uma vez que questões como diversidade, pluralidade e interculturalidade adquirem relevância no século XXI, e, portanto, requerem um tratamento diferenciado no campo do ensino-aprendizagem de PLE, o que leva a perceber a abordagem comunicativo-intercultural como mais interessante, para abarcar um ensino que leve em conta as vivências e as experiências dos sujeitos que estão se constituindo pela língua e pela cultura com as quais estão tendo contato. Essa abordagem deve promover a empatia, o entendimento da cultura do outro como fator de identidade, abrir um olho mais altruísta diante da língua e da cultura do outro. Alteridade é a palavra.

Quero destacar, por julgar relevante, a diferença entre uma visão multicultural e intercultural. Um olhar multicultural põe ênfase nas diferenças, supondo a aceitação do heterogêneo. Reconheço, aceito e convivo com o outro e fica por aí. Em se tratando de interculturalidade, Weissmann (2018, p. 26) define a noção destacando a acepção de “inter”, prefixo que inicia a palavra, “identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade”. Já por aí percebemos que a visão intercultural implica confronto e construção de laços de intercâmbio, ou seja, reconhecimento, aceito, convivo e negocio com o outro; há conflitos, empréstimos, e, com isso, entendimentos recíprocos.

Schneider (2010) lembra que a abordagem intercultural foca na recepção e na compreensão da cultura da língua alvo, trabalhando



SUMÁRIO



com base nos textos concretos, ou seja, materializados em gêneros discursivos de circulação real, o que promove o interesse sobre as formas de ver, entender e viver o mundo, bem como a reconhecer os valores as percepções do outro e, a partir disso, entender sua cultura.

Essas noções são importantes para entendermos que, para aprender uma língua, é imperativo superar descrenças iniciais sobre outras culturas e “reolhar” a própria cultura, isto é, abrir-se para o novo e relativizar crenças e comportamentos. Só assim é assumida uma visão intercultural, em que os próprios valores deixam de ser vistos como os únicos possíveis e únicos naturalmente corretos, e se faz possível uma troca de lugares entre seres de línguas e culturas diferentes. Alteridade, como eu disse.

Para isso acontecer, é fundamental superar o senso comum e ultrapassar o conhecimento superficial da língua e da cultura que quero ou tenho que aprender. As visões primárias sobre determinadas culturas são baseadas em estereótipos, mas não no sentido que prevê Labov (2008), em que se vê o que é recorrente, mas levam a generalizações que denigrem sujeitos por sua língua e sua cultura, entendendo-as como algo caricato e, por isso, inferior.

O ensino de português como língua estrangeira, a sala de aula de português língua estrangeira que se diz ou se quer intercultural é entendida como espaço de tensão, em que se estabelecem interações e são construídos conhecimentos a partir de esferas e de experiências distintas integradas nesse espaço. Entretanto, muitas vezes, buscamos simplificar uma cultura o bastante para poder ensiná-la, e com isso reduzimos as relações interculturais.

Pensar um país imenso, como o Brasil, apenas pela perspectiva do samba, carnaval e caipirinha é minimizar e, até mesmo, destituir identidades. Embora esse estereótipo não seja ofensivo, ele nega as individualidades, a heterogeneidade e cria uma falsa impressão de



SUMÁRIO



culturas homogêneas. E é essas generalizações redutoras que a abordagem intercultural busca evitar, não perpetrando atitudes que conduzam ao folclorismo, ao reducionismo identitário e à guetização cultural, usando expressões de Canen (2002). Essas generalizações precisam ser ultrapassadas para que eu possa olhar pelo olhar do outro e ter um comportamento de falante intercultural.

E como abrir esse “olho intercultural” a partir de nossas aulas? Vejo uma possível resposta nas reflexões de Niederaurer (2010), quando entende que a aula só se concretiza quando nela e por ela é oportunizado um espaço para a reflexão contínua que leve os alunos a pensar na sua própria cultura por meio de outra. De novo: alteridade.

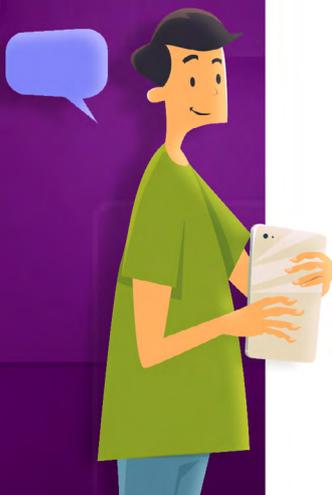
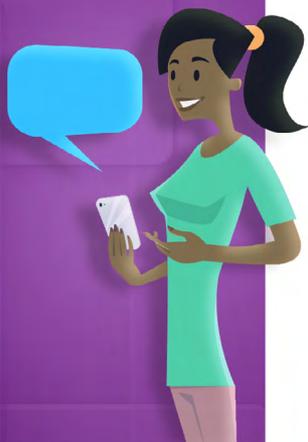
E pergunto, também: como chegar a um professor de línguas estrangeiras, especificamente de português como língua estrangeira, que oportunize aos seus alunos essa forma de aprender uma língua? Cabe à disciplina Linguística Aplicada essa função, pois por ela e nela será pensada a formação crítica desse professor que ensina língua e cultura, cultura e língua como indissociáveis. E para esse trabalho em sala de aula, que oportunize essa visão altruísta, essa alteridade na aprendizagem de uma língua, precisa também de um material didático que possibilite isso.

Oliveira e Furtoso (2008, p. 250) fizeram um levantamento em todos os livros didáticos específicos para o ensino de PLE disponíveis na época, concluindo serem “raras as oportunidades de discussão ou comparação dos aspectos culturais do Brasil com o país de origem do aluno, e de uma expansão desta comparação para a compreensão da diferença e da diversidade”, uma visão corroborada por Diniz, Stradioti e Scaramucci (2008), ao constatarem que a maioria dos livros didáticos necessitava de revisão para “possibilitar aos alunos desenvolver uma competência intercultural”.

Outros trabalhos foram e vem sendo realizados com foco no livro didático, corroborando a percepção de que os livros mais “comer-



SUMÁRIO



ciais” ainda não abarcaram a visão intercultural de todo. No entanto, a busca por material didático que leve professores e alunos a refletir sobre suas identificações culturais, usando expressão de Hall (2006, p. 67) e a olhar para sua cultura e para si mesmo a partir do olhar do outro vem sendo empreendida de maneira pontual. Entre eles, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPPE)⁹¹, criado em 2010, tem destaque.

O PPPPE é, como se lê no próprio portal “uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira / língua não materna”. Nele, há unidades didáticas feitas por equipes de países cuja língua oficial é o português, que veem a língua como um construto social, em que língua e cultura são indissociáveis, pelas quais é possível levantar questionamentos que podem levar, tanto quem ensina quanto quem aprende, a refletir sobre suas culturas, e sobre a construção de imagens de si a partir do outro. Essas unidades estão disponíveis para acesso de todos, basta um cadastro simples.

Sintetizo, diante do que foi exposto aqui, ser imprescindível, para que se abra o “olho intercultural” dos aprendentes, um ambiente favorável ao entendimento de cultura como o lugar legítimo do outro; formação específica para quem ensina e material didático que apresente, de maneira adequada, a abordagem intercultural.

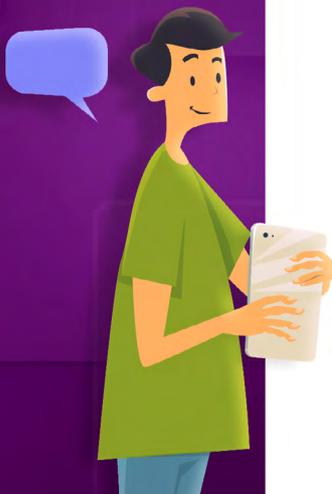
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que ensinar português como língua estrangeira (PLE) é um desafio que envolve desvinculá-lo do ensino de português como língua

⁹¹ <www.ppppe.org>. Acesso em: 22 ago. 2021.



SUMÁRIO



materna (PLM), também reconhecer suas especificidades, além de dar ênfase na problemática do ensino de cultura que perpassa a modalidade.

Se faz mister, além disso, empreender pesquisas que deem consistência e tragam perspectivas atualizadas ao PLE, para que a visão intercultural seja expandida, chegue aos materiais didáticos e, mormente, às salas de aulas.

Ensinar PLE é um desafio que suplanta a aquisição linguística, pois envolve atuar no sentido de não reforçar estigmas, de ampliar o olhar para o outro e para sua cultura sem as lentes do certo e do errado. É ir além das comparações limitadoras e chegar ao “entrelugar”, ou seja, nas fronteiras das realidades diversas (Bhabha, 2001). É alteridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

BATISTA, Maríla Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Lászar; Especificidades do Ensino de PLE. *Revista SIPLE*. Brasília, Maio de 2012 – ANO 3 – NÚMERO 1. p.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V.R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GALELLI, Cinthia Yuri. A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Dissertação* (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. 2015. 147 f.



SUMÁRIO



HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

NIEDERAUER, Marcia Elenita França. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 101-121.

OLIVEIRA, E.V.M.; FURTOSO, V.B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *The concept of "World English" and its implications for ELT*. *ELT Journal*, Oxford, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, Vol. 5, No. 1, maio 2010, 68-75.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26 (27), p. 21-36, 2018.



23

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

A DISSOCIAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:

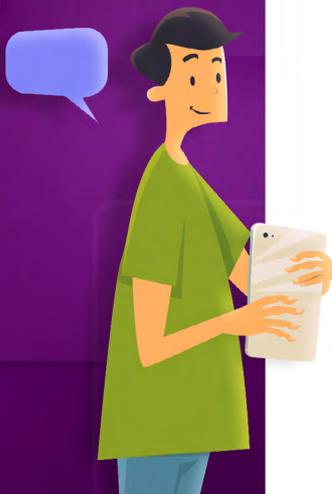
como propor novos caminhos?

OS BLOCOS DO TRABALHO

Nossa *live* se organizou em três blocos que reproduzimos aqui:

- **VARIOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E UM MODO DE VER A DFORMAÇÃO DE ESPANHOL** – Trazemos nesse bloco uma análise sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Letras Espanhol no Nordeste do Brasil, realizada por nós em tese de doutorado (MIRANDA, 2016). Nela, encontramos uma forte presença da racionalidade técnica no conceito de formação de professores dos PPC analisados.
- **A QUESTÃO DA DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, ENTRE METALINGUAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS** – Em decorrência da pesquisa, passamos a nos debruçar sobre se há uma preocupação, por parte das instituições, materializada em seus PPC, em formar professores desde o início dos cursos ou se se confirma uma separação entre as disciplinas de conteúdos teóricos e as práticas previstas.
- **PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO CEARÁ: O CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UFC** – Feito esse percurso, apresentamos o desenho de uma proposta de formação de professores de língua espanhola que rompe com o modelo dissociado da formação linguística e literária com a formação docente, desenvolvido pelo grupo de professores da Universidade Federal do Ceará, sob nossa coordenação, junto ao Curso de Letras Espanhol daquela universidade.

SUMÁRIO





BLOCO 01: VARIOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E UM MODO DE VER A DFORMAÇÃO DE ESPANHOL

O trabalho (MIRANDA, 2016) que realizamos entre os anos de 2013 e 2016, em nossa pesquisa de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), teve como objetivo principal analisar qual/ quais ideologia(s) emerge(m) do(s) discurso(s) em torno da Formação de Professores de Língua Espanhola (FPLE) no Brasil, tendo em vista as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do Nordeste do País.

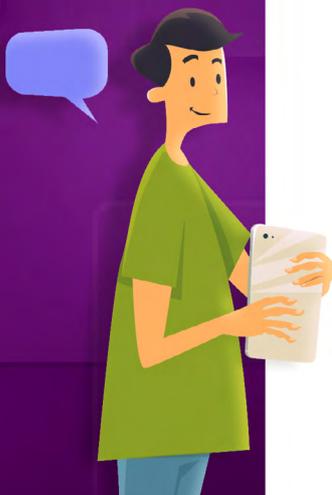
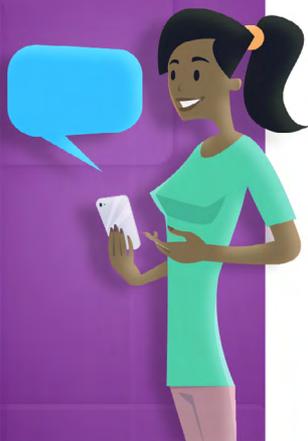
Discutimos qual/ quais o(s) sistema(s) filosófico(s) que serve(m) de base para a construção da ideologia emergente do discurso e da Representação Social (RS) sobre a FPLE, nos grupos de documentos analisados.

Metodologicamente, a investigação utilizou a macrocategoria do significado do discurso, no âmbito da teoria desenvolvida por van Dijk (2003), para a definição dos temas emergentes do discurso presente nos documentos examinados e, a partir dessa etapa, baseados em Spink (2004) analisamos a RS que igualmente se sobressaíram dos discursos e, finalmente, a ideologia que se ratificou, a partir dessas apreciações.

Entre os resultados, emergiu dos dados uma RS sobre FPLE, organizada em torno da ideia de que formar docentes significa dotá-los de conhecimentos do idioma para exercício da atividade profissional e de autonomia e criticidade, para que estejam aptos a se adaptarem e seguir evoluindo no contexto do mercado laboral.

Diante disso, concluímos que tanto RS como os temas emergenciais do discurso presentes em ambos os grupos de documentos,

SUMÁRIO





SUMÁRIO



sobre FPLE se aproximam de uma ideologia de base modernista, notadamente no que se refere à ideia positivista de progresso.

Destacamos, aqui algumas considerações decorrentes das análises empreendidas:

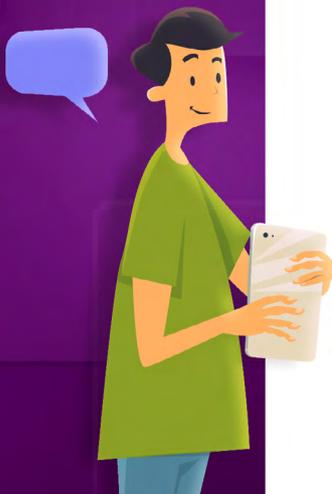
1. Ficou evidenciado o ideário positivista-modernista evidenciado na forte presença da racionalidade técnica, no conceito de formação de professores que emerge do discurso analisado, ou seja, a formação como aplicação da teoria;
2. O mesmo ideário positivista-modernista ficou explicitado na preocupação de desenvolver autonomia nos sujeitos;
3. Também restou evidenciada a relação entre os documentos das Diretrizes para os Cursos de Letras e os PP dos Cursos não apenas na citação daqueles por estes, mas na aproximação dos discursos de ambos os grupos de documentos;
4. É perceptível ainda a desarticulação entre as partes dos PP, no sentido de pensar a formação docente ao longo dos cursos
5. Como tudo isso se insere num cenário pós-moderno e neoliberal atual.

Na nossa apresentação junto a este projeto, nós nos detivemos no item 4, ou seja, na questão da desarticulação entre as partes dos PP, no sentido de pensar a formação docente ao longo dos cursos.

Para iniciar a reflexão sobre isso, é preciso recordar que, ao longo das análises dos PPC dos cursos, sobretudo no ponto em que examinamos os conteúdos estudados, levantamos o questionamento de que havia uma relação entre a teoria e a prática, pontuada muitas vezes pela legislação imposta pelo CNE, da Prática como Componente Curricular (PCC).



SUMÁRIO



Ali, nos questionávamos se os conteúdos estudados (e o curso) se voltavam de modo longitudinal para a formação de professores. Ou seja, se havia a preocupação em formar professores desde o início do curso ou se havia uma separação entre as disciplinas que se dedicavam a conteúdos teóricos e somente depois se preocuparia com a sua aplicação nas práticas previstas.

Desse modo, a pergunta era se a formação docente se dava somente em determinado momento, notadamente quando da realização de estágios ou em disciplinas de teoria de ensino e só então se passava a preocupar com a formação de professores.

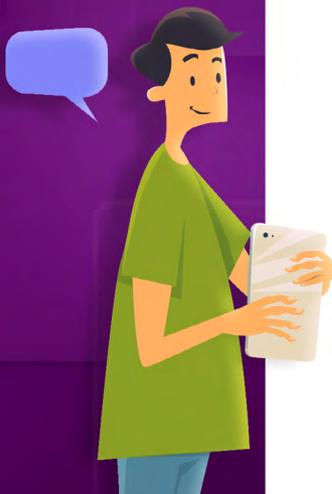
Essa inquietação se mostrou na organização dos conteúdos da maioria dos cursos, como foi possível perceber no trabalho, e reforçada na RS que emergiu igualmente do significado construído recorrentemente no discurso e cuja principal preocupação, dada a recorrência dos temas listados, é o conhecimento do idioma.

BLOCO 02: A QUESTÃO DA DISSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, ENTRE METALINGUAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS

Na prática, essa preocupação se materializa nos PPC, no que se refere aos conteúdos estudados, numa concentração de carga horária dedicadas a disciplinas de língua, literatura e metalinguagem, uma vez que essas cadeiras representam a maior parte da carga horária dos cursos.



SUMÁRIO



Ainda com relação a essa discussão, outra constatação é que as disciplinas que se dedicam aos conteúdos didáticos, de teoria de ensino e de prática, como os estágios, estão localizadas ao final do curso.

Essa organização reforça o entendimento de que a FPLE é pensada de modo compartimentado e desarticulado entre as partes que compõem o projeto do curso. Com esse modo de pensar, primeiro o sujeito é exposto aos conteúdos teóricos, voltados ao estudo do idioma, de suas literatura e metalinguagem para, só depois, começar a pensá-los numa perspectiva docente, ou seja, aprender a aplicá-los no ensino.

O que percebemos foram conteúdos organizados em núcleos e que ficavam dispostos na integralização curricular repetindo a ideia de que, primeiro se estuda a língua, a literatura, a metalinguagem, os aspectos teóricos da linguística e do ensino para, só depois, ao final dos cursos, realizarem-se as práticas, simbolicamente materializadas nos estágios ou práticas de ensino.

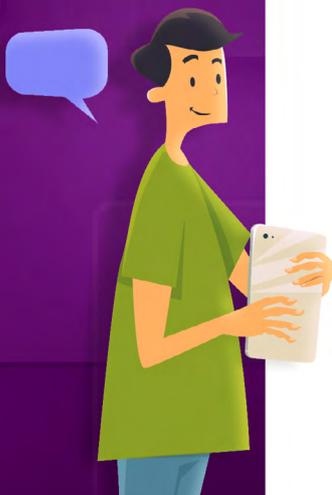
No bojo dessas considerações, há uma discussão que precisa ser trazida ao contexto: a visão racional-técnica de formar professores. Em decorrência do modo de se ver a formação numa perspectiva de aplicação da teoria, como ficou explicitada pelas análises e na esteira do positivismo progressista da Modernidade, aparece a racionalidade técnica que deriva dessa lógica e nela se constrói.

Assim, reforça-se a ideia do *logos*, próprio do período positivista, e essa razão está na teoria e não na prática, que decorre dela e deve ser tão somente sua aplicação na resolução de problemas e melhoramento do meio.

As inquietações que geraram a investigação que ora relatamos originaram-se, justamente, do fato de percebermos a dificuldade de nossos alunos, ao chegarem às práticas de ensino, de pensarem tudo aquilo que haviam estudado ao longo do curso, de um ponto de vista



SUMÁRIO



docente. Como fazê-lo nos estágios se durante todo o processo de formação a língua, sua metalinguagem, suas literaturas e as teorias linguísticas haviam sido tratadas desde um ponto de vista teórico apartado da perspectiva docente? O resultado são alunos com dificuldade de construir na prática os conhecimentos necessários a ela e de relacionar os conteúdos estudados com a docência.

Com essas ponderações, a FPLE deveria mudar de feição, ao se considerar que os estudos de conhecimentos específicos como os de língua, literatura e metalinguagem devem ser pensados para que o aluno signifique a prática como docente.

Aqui faço um destaque. Importante que as leituras equivocadas sobre isso não distorçam o que estamos dizendo: não se está dizendo que o estudante não tenha de aprender a língua, mas que no curso de formação a abordagem do idioma deve ser numa perspectiva de formação de professores e não apenas de estudo linguístico e de metalinguagem.

Outro problema que enfrentamos é que muitos confundem e acham que os cursos de licenciatura são cursos de idiomas. Assim, há uma quantidade enorme de estudantes que tem de fazer estudos metalinguísticos e se formar professores de um idioma que aprendem ao mesmo tempo em que se aprofundam nele. É um desafio duplo para os alunos, mas também para os docentes.

Com isso, os já formados e em atuação no mercado, os sistemas de ensino, as escolas e demais espaços de aprendizagem ganham outro papel no processo da FPLE. Em vez de sujeitos passivos e de ambientes a serem eventualmente visitados ou usados como espaço de realização de práticas universitárias, passam a ser incluídos como agentes e lugares de formação tanto dos professores que ainda estão nos cursos de graduação, como dos que já se encontram em serviço.



BLOCO 03: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO CEARÁ: O CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UFC

Transgredir esse modelo tradicional significa, então, romper com as organizações segmentadas dos cursos de Letras país a fora que dividem a formação em momentos diferentes e, com isso, promovem estudos de elementos formais da língua, metalinguagem, literatura e lingüística de modo desarticulado com a formação de professores para, numa visão dos anos cinquenta de Linguística Aplicada, só depois, aplicar esses conhecimentos nos estágios como se formar professores.

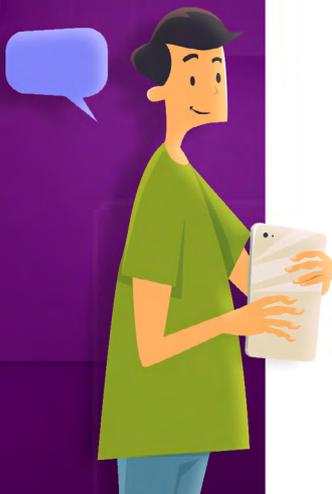
Neste bloco da nossa apresentação, como já anunciado no começo do capítulo, vamos apresentar a proposta que desenhamos para o Curso de Letras Espanhol Noturno da Universidade Federal do Ceará.

O projeto que resultou de um trabalho de três anos é fruto de uma atividade coletiva de todos os professores da área de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. De março de 2016 a outubro de 2019, estive como coordenador do Curso e foi, durante esse período, que enfrentamos o desafio de reformulação do nosso PPC. Assim, a proposta que ora descrevemos é o produto de várias mãos e de discussões profundas sobre a FPLE que travamos dentro da instituição, sempre com o intuito de fazer o melhor para os nossos estudantes.

Primeiro desafio – sou formador?

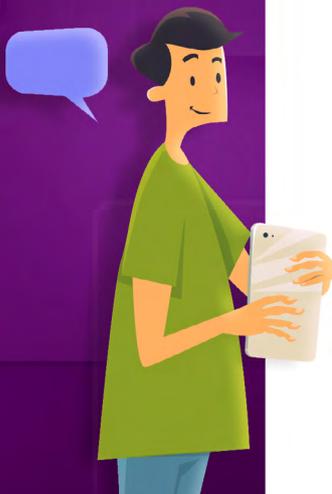
O primeiro desafio que qualquer proposta que tente estabelecer as bases de um curso de formação de professores e que envolve diversos sujeitos é, sem dúvida, fazer com que os docente universitários envolvidos no processo se reconheçam como formadores de professores. Pode parecer bastante óbvio que qualquer professor que esteja em curso de licenciatura se sinta formador de professores, mas não é. Um estudo anterior nosso (MIRANDA, 2012) demonstrou que a for-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



ma que professores formadores de docentes representam a formação nem sempre é aquela que imaginamos.

Primeiro passo – O perfil

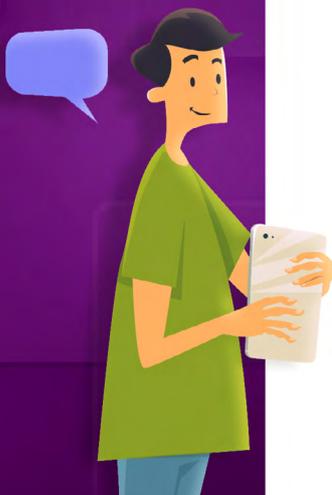
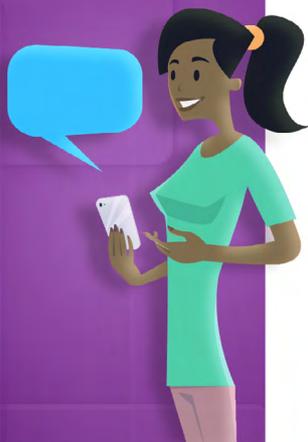
Então, o primeiro passo de nossos trabalhos, foi definir um perfil de formando e de formação que desejávamos para nossos estudantes e para nosso curso. A partir disso acordado, passamos a desenhar o projeto que ora está em execução (a primeira turma com a nova matriz começou em fevereiro de 2020).

Nesse sentido, o primeiro aspecto que destacamos no novo desenho é ***colaboração entre as redes de ensino e a UFC, enquanto instituição formadora***. De modo a permitir uma maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores, conforme previsto pela política Nacional de Formação de Professores e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como forma de desenvolver uma sistêmica e articulada formação entre a universidade, formadora do docente, e escolas de educação básica e ***o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério*** (BRASIL, 2015). Com esse intuito o projeto do curso prevê diversas ações das quais destacamos a articulação com.

- Prática como Componente Curricular (PCC) inserida em todas as disciplinas do curso, ampliando assim a exigência mínima de 400 horas e inculcando em toda a matriz curricular a ideia de relação da teoria com a prática;
- Programa de Iniciação Acadêmica (PID) – um projeto institucional de bolsas de incentivo à formação docente e de apoio à aprendizagem;
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, PIBID), fomentado junto à CAPES e que tem rendido bons frutos e se encontra na sua segunda edição no espanhol;



SUMÁRIO



- Residência Pedagógica, tal como o anterior, mas com a configuração de residência nas escolas parceiras;

Reiterando que essas duas últimas, iniciativas do Governo Federal em parceria com a UFC e as redes de ensino do Estado do Ceará e de seus municípios.

A PCC ao longo do curso

No PPC do CLE da UFC, como fica claro na organização curricular e conforme já destacamos, a prática está inserida no âmbito de todas as disciplinas obrigatórias, especialmente, com carga horária e atividades explicitadas nas respectivas ementas e programas.

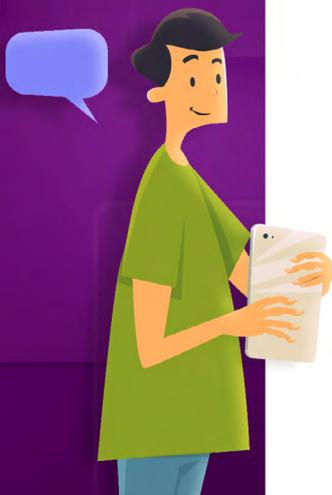
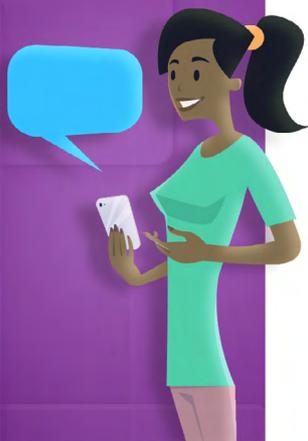
Transcendendo a sala de aula e permeando toda a formação do licenciado, a inter-relação entre teoria e prática preconizada permitirá tanto a aplicação e/ou transformação do componente teórico em prática pedagógica, como a construção do conhecimento alicerçada na reflexão sobre a realidade, principalmente a realidade educacional (BRASIL, 2015).

Ainda com o intuito de viabilizar a articulação da universidade e das unidades escolares da educação básica, de modo que estas últimas sejam espaços de formação dos futuros professores e parceiras de sua formação, foi elaborado um roteiro de realização dos estágios para o Curso que privilegia essa relação dialógica.

Gostaria de destacar que essa proposta é pioneira em termos de Brasil, pois tenta se aproximar daquilo que desejamos que seja a formação de professores e ao mesmo tempo atender as exigências da nova legislação, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação. Então esse desenho que é de nossa autoria aproveitando elementos anteriores do projeto anterior do curso, elaborado pelas professoras Massília Dias, Livia Baptista e Inês Cardoso, inova no sentido de aproximar-se mais das escolas e dos cursos de idiomas. Detalhamos abaixo:



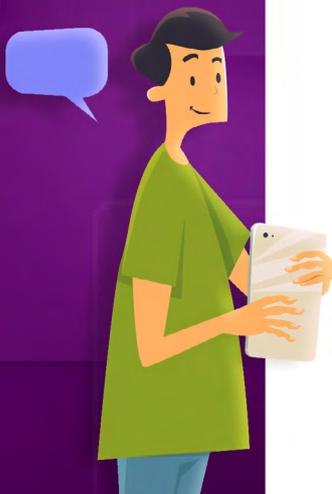
SUMÁRIO



- “Estágio de Observação e Diagnóstico para o Ensino de Língua Espanhola na Educação Básica”: Aqui está a primeira inovação do grupo de atividades do estágio. Nesta etapa, o aluno deverá ir à escola, observar o funcionamento e andamento das aulas de Língua Espanhola na unidade escolar, bem como de toda a unidade em si. Com a observação, será capaz de diagnosticar as fortalezas e fraquezas do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola e, então, trazer para partilhar essas considerações com os demais estagiários. Observe que estamos substituindo o já usual estágio de observação para uma proposta em que o aluno participe mais desse momento e amplie sua análise. O aluno retorna então para a Universidade. Nesse momento, a partilha dessas impressões servirá para que o estudante, junto com o seu orientador e seus pares, elabore uma proposta de intervenção na unidade escolar onde realizou o estágio. Aqui entra uma nova inovação: a real parceria da unidade escolar. Depois de socializada com orientador e seu pares, o formando volta à escola e esta, como instituição parceira, poderá e deverá opinar e, se achar conveniente, alterar a proposta. Uma vez terminadas essas etapas, o aluno retorna mais uma vez à UFC, para junto com o professor orientador e os demais alunos, fechar os projetos de intervenção que serão realizados nos semestres subsequentes.
- No estágio “Estágio de Elaboração de Projetos de Intervenção para o Ensino na Educação Básica” é o momento de elaboração dos projetos de intervenção, orientados pela prática anterior e que exigirá negociação entre a escola e a universidade, a partilha das impressões com os demais alunos, etc. Nesse mesmo sentido, o “Estágio de Análise, Elaboração e Aplicação de Material Didático Pedagógico para o Ensino de Língua Espanhola” faz parte dessa articulação e compõe a série de atividades pre-



SUMÁRIO



paratórias para o desenvolvimento da fase final dos estágios, que será realizada nos estágios de regência.

É preciso ressaltar, ainda que esses três primeiros estágios atendem ao princípio de **colaboração entre as redes de ensino e a UFC, enquanto instituição formadora e de reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério, bem com o previsto na BNCC**, de desenvolver a formação de forma sistêmica e articulada entre a universidade, formadora do docente, e escolas de educação básica.

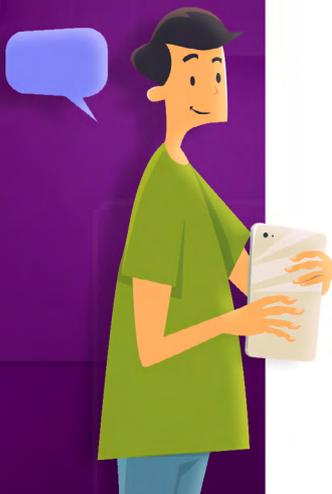
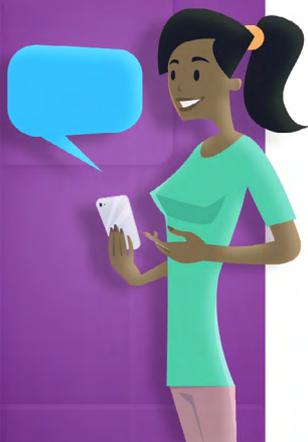
Cumpridas essas etapas, só então o aluno realiza Estágio de Ensino de Língua Espanhola em Escolas da Educação Básica, que é o período de regência na sala de aula, em uma unidade escolar da educação básica. Observe que estamos dando ênfase à formação na educação básica por ser essa a formação prioritária e o principal campo de atuação dos futuros professores. Há no PPC também estágios voltados para o ensino em cursos livres de idiomas.

Professor pesquisador

Outro ponto, antes de encerramos essa breve descrição, que deve ser destacado na proposta que desenhamos, é que o estudante deverá realizar um trabalho de conclusão de curso (TCC). A primeira inovação nesse sentido foi a ampliação das possibilidades de formatos para essa etapa dos estudos. O TCC pode ser: I - monografia, eventualmente na forma de artigo; II - projeto de pesquisa para a continuidade de estudos na pós-graduação; III - projeto de extensão com intervenção em setores sociais, governamentais ou econômicos relacionado às áreas de estudo do curso; IV - projeto de inovação de processo, produto, artefato ou protótipo; V – defesa pública da compilação dos relatos de experiência dos estágios curriculares obrigatórios realizados durante o curso. Essa ampliação atende a três questões previamente analisadas por nós: a) a retenção de alunos no TCC por



SUMÁRIO



dificuldade em realizar monografias ou artigos científicos; b) o respeito à diversidade de perfis dos alunos, permitindo que cada um se encaminhe para a pesquisa, ensino ou extensão, conforme suas aptidões e conhecimentos; e c) a coerência com a proposta de formação de professores pesquisadores, de modo a manter essa atividade alinhada a uma proposta voltada para a formação de docentes, mas que entende que também a prática gera conhecimento.

Pretende-se, pois, formar um professor pesquisador que veja a docência como atividade educativa e como processo pedagógico com intencionalidade, que tem metodologia e que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

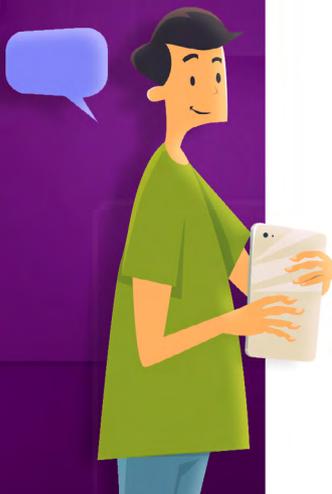
Desse modo, essa etapa da formação atende, ainda, ao princípio norteador que orienta a formação de um professor que, ante a realidade concreta, é capaz de problematizar e contextualizar o espaço de sua atuação profissional, atento às características dos seus alunos, bem como de promover a reflexão sobre as relações entre os elementos que compõem essa realidade.

A MODO DE CONCLUSÃO

O modelo que descrevemos neste capítulo está longe de ser o ideal. Ele vai ser testado ao longo dos próximos anos e avaliaremos o que deverá ser melhorado. Compreendemos, porém, que avançamos muito na perspectiva de se formar professores de modo a integrar os conhecimentos e de ver uma formação docente que se inicie desde o primeiro semestre do curso.



SUMÁRIO



Uma formação de professores que não relegue aos estágios, nos últimos semestres do curso, a reflexão sobre a formação docente. O objetivo foi, portanto, propor uma matriz curricular que permitisse um percurso de formação durante o qual, a todo o momento, o estudante de Letras é instado a refletir em sua atuação futura como docente. Seguimos aprendendo e construindo sempre com o objetivo de melhorar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 02/CNE, de 09 de junho de 2015*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.

MIRANDA, C. A. A. *Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.

_____. *Análise Ideológica do Discurso sobre Formação de Professores de Língua espanhola no Brasil*. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2016.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

VAN DIJK. T. *Ideologia - Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.



24

Maristela Aves de Souza Diniz

ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS EN UNA PERSPECTIVA PLURILÍNGUE EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS

INTRODUCCIÓN

En este texto abordaré la temática de la enseñanza-aprendizaje de lenguas que se lleva a cabo en el contexto transfronterizo ubicado en la triple frontera Brasil-Perú-Bolivia. Este trabajo es resultado de mi formación académica e investigativa de Máster y Doctorado en donde investigué sobre la enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos, en el contexto del Estado de Acre, Brasil⁹². Además, es parte de un proceso constante de reflexión sobre mi práctica como docente de lengua española en un contexto de frontera. Igualmente, constituye una experiencia académica-profesional que ha sido desarrollada dentro del proyecto *Conversas sobre ensino de línguas*, una acción organizada por el profesor Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior quien, muy amablemente, me ha invitado a participar de una ronda de conversación sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Así, en este escrito, en primer lugar presentaré un breve relato de mi experiencia e historia personal como docente de lenguas que se desempeña en un contexto transfronterizo y plural, evidenciando el interés y la razón de ser de mis reflexiones sobre la educación lingüístico-cultural que se realiza en este escenario. En un segundo momento, expondré las definiciones clave de los conceptos afrontados en este estudio y, finalmente, mencionaré los principales resultados de la investigación que he realizado en el entorno educativo transfronterizo situado en la Amazonia Sur Occidental.

⁹² Temática de la Tesis Doctoral realizada dentro del programa de Investigación Transdisciplinar en Educación en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid – España.

SUMÁRIO

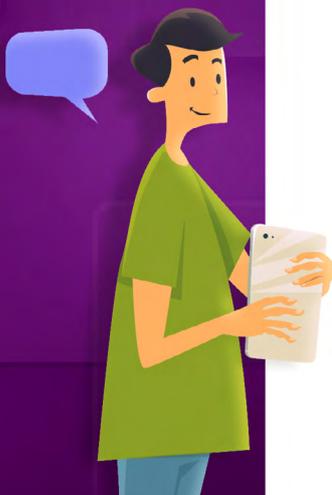
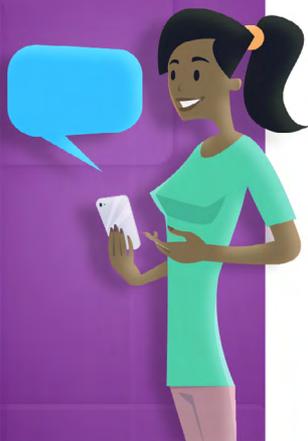


EXPERIENCIAS PROFESIONALES Y REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN

Tal como mencioné con anterioridad, este estudio se ha desarrollado en un contexto de tripe frontera Brasil-Perú-Bolivia, un espacio singular por su diversidad de lenguas y culturas, lugar donde empecé mi trayectoria profesional como docente de lenguas. Desde hace dos décadas he estado impartiendo clases de lengua española, inicialmente para estudiantes de la Enseñanza Fundamental y Secundaria y, posteriormente, en la Educación Superior como docente de Lengua y Literatura Española en la Universidad Federal de Acre, donde continuo actualmente desarrollando mi labor profesional. En esta institución actúo directamente en la formación de profesores de lengua española, en la enseñanza superior, impartiendo diversas asignaturas entre las cuales están: *Estágio Supervisionado e Investigação e Prática Pedagógica da Língua Espanhola*. En este quehacer diario han salido a luz nuevos interrogantes sobre las prácticas que se llevan a cabo en los centros educativos y la potencialidad del contexto de frontera como agente favorecedor para un aprendizaje de lenguas más eficaz.

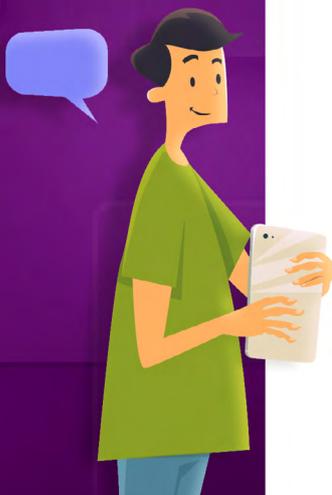
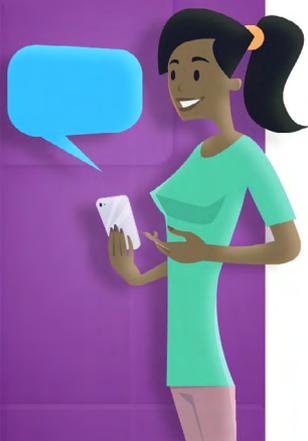
El hecho de vivir y actuar como docente de lenguas en una zona de frontera ha sido factor clave para alzar los primeros interrogantes sobre el contacto de lenguas, hibridismos lingüísticos, interferencias/transferencias lingüísticas en la oralidad y en la escrita de estudiantes de escuelas situadas en la frontera Brasil-Bolivia. Los primeros resultados de esta reflexión han sido organizados en un estudio investigativo (Trabajo Fin de Máster) que ha sido llevado a cabo en el Programa de Post Grado en Letras: Lenguaje e Identidad de la Universidad Federal de Acre en Brasil.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



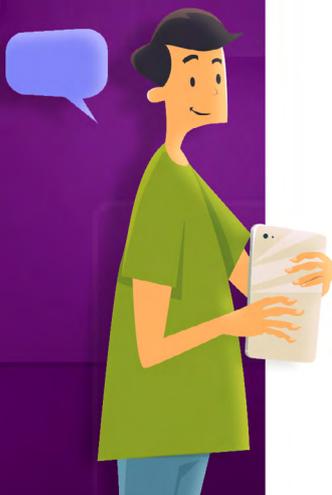
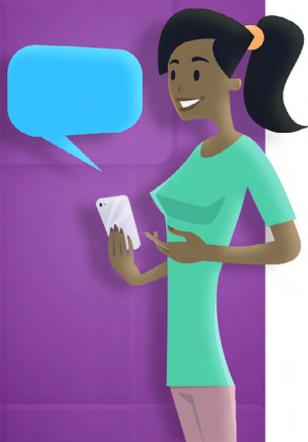
Asimismo, mi compromiso en llevar a cabo una formación docente que estuviera orientada hacia el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural, como agente favorecedor para el aprendizaje de lenguas, me llevó a solicitar una beca en el *Programa Europeo Erasmus Mundus* para estudiar en la Universidad de Valladolid-España lo que me permitió desarrollar un segundo Proyecto de Fin de Máster en el Programa de Investigación Aplicada a la Educación, centrando el análisis en los documentos oficiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en el Estado de Acre. Dando continuidad, y todavía vinculada al Programa Europeo, realicé estudios en el Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación, también en la Universidad de Valladolid, desplegando un tercer proyecto en el cual desarrollé la Tesis Doctoral teniendo como contexto de investigación el espacio transfronterizo Brasil-Perú-Bolivia incidiendo sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se realizan en dicha zona.

En el *quid* de nuestra preocupación siempre ha estado la potencialidad del contexto multilingüe y multicultural considerando la movilidad de lenguas y culturas como elemento favorecedor para el aprendizaje de lenguas. En consecuencia de ello, y por el hecho de mi experiencia personal y profesional como individuo fronterizo, he centrado mis estudios en una línea de investigación que tiene como elementos clave la diversidad lingüístico-cultural, enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos plurales, enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y otros temas relacionados. Ha sido en torno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos de diversidad lingüístico-cultural, que he reflexionado desde el rol de docente e investigadora con el propósito de promocionar una mejora en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto transfronterizo del Estado de Acre, una zona peculiar por su característica multilingüe y multicultural.

Considero que la enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos de esta naturaleza puede ser más exitosa si se tiene en cuenta que los individuos movilizan varias lenguas a la vez con el propósito



SUMÁRIO



de establecer una comunicación eficaz. Por consiguiente, he considerado pertinente reflexionar sobre los enfoques de enseñanza-aprendizaje que deberían estar dirigidos en una perspectiva plural, es decir, un enfoque orientado al reconocimiento de todas las lenguas y experiencias lingüísticas de los aprendices.

En este sentido, he encontrado pertinente partir de una perspectiva didáctica que considerara una enseñanza-aprendizaje de lenguas anclada en varias lenguas-culturas con vistas al reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural y orientada a la cohesión social. Así que, para afrontar la problemática me he ubicado en una perspectiva transdisciplinar, si bien, anclada en la Didáctica de la Lenguas-Culturas situándome en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de lenguas orientados a la diversidad lingüístico-cultural (CAMPS, 2012; MENDOZA, 2003; VEZ, 2001; GUILLÉN, 1991).

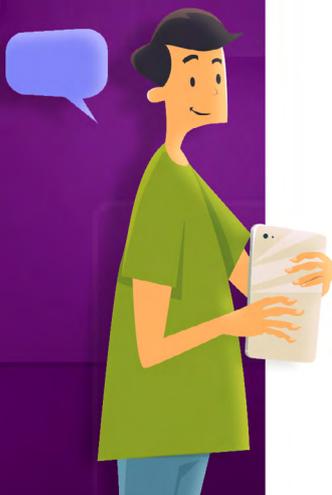
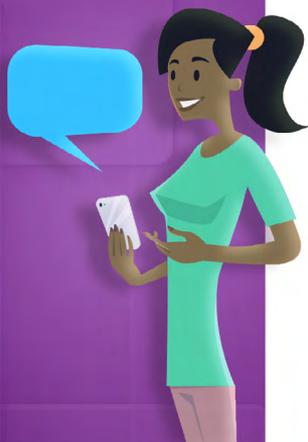
Considerando este ámbito teórico, acudo a la perspectiva de la dimensión plurilingüe, porque desde esta perspectiva se proyecta una enseñanza-aprendizaje de lenguas teniendo en cuenta todas las lenguas presentes en el contexto y las que conforman el repertorio lingüístico-cultural de los aprendices. En efecto, un enfoque dirigido al fomento del plurilingüismo, orientado al desarrollo del repertorio lingüístico del aprendiz considerando todas las lenguas que lo componen y con vistas al desarrollo de una competencia, la competencia plurilingüe.

DEFINICIONES CLAVE DE LOS CONCEPTOS MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

Los términos multilingüismo y plurilingüismo son empleados con cierta frecuencia como sinónimos. La definición de ambos no está consensuada en la literatura y por ello muchos autores que abordan esta



SUMÁRIO



temática se ocupan de aclarar continuamente estos términos (BIKANDI, 2010; PIÑEIRO, GUILLÉN Y VEZ, 2010; MORENO GARCÍA, 2010; MARTÍN, 2008; BEACCO Y BYRAM, 2007; CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Aunque ambos vocablos estén asociados a la diversidad de lenguas, conceptualmente son distintos. El primero está relacionado con la pluralidad de lenguas en un determinado contexto, mientras que el segundo se relaciona con la capacidad del individuo para hacer uso de varias lenguas (PIÑEIRO, GUILLÉN, VEZ, 2010; MARTÍN, 2008; BEACCO, BYRAM, 2007; CONSEJO DE EUROPA, 2002).

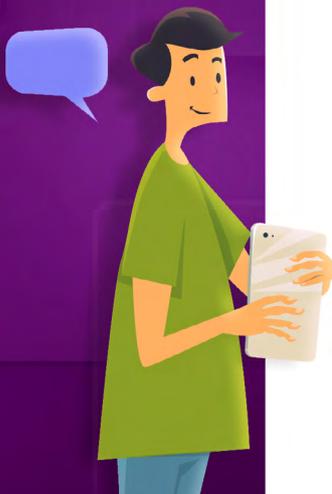
El multilingüismo está contemplado por la Organización de las Naciones Unidas – ONU como un principio. Asimismo, tal y como está contemplado en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, la diversidad lingüística se concibe como patrimonio de la humanidad. De hecho, en el artículo 5 de la mencionada declaración se establece como compromiso incondicional salvaguardar el patrimonio lingüístico brindando soporte a acciones que estén dirigidas al apoyo, creación y difusión de las lenguas. De igual modo, en el artículo 6 del mismo documento se prioriza el fomento de la diversidad lingüística centrado básicamente en la lengua materna y en las lenguas extranjeras estimulando el desarrollo del plurilingüismo.

El término plurilingüismo, a su vez, se concibe como la capacidad que tiene el individuo para utilizar más de una lengua en diferentes grados y fines (BEACCO y BYRAM, 2007; CONSEJO DE EUROPA, 2002).

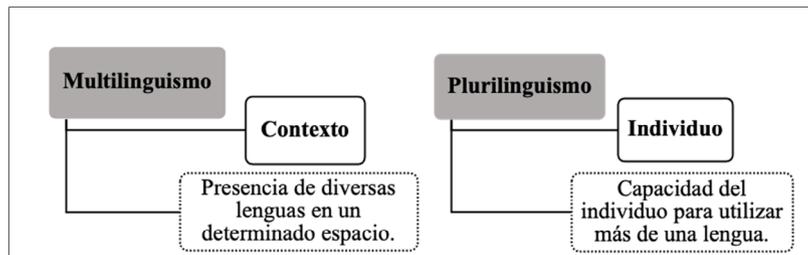
De hecho, el plurilingüismo, tal y como mencionan Piñeiro, Guillén y Vez, 2010 y Beacco, Byram, 2007, va más allá de ser una capacidad del individuo para utilizar más de una lengua, lo conciben también una capacidad para convivir con otros en contextos de diversidad.



SUMÁRIO



A modo de resumen planteamos la definición de ambos términos en el siguiente cuadro⁹³:



Fuente: Elaboración propia.

En Brasil, por ejemplo, aunque es la lengua portuguesa la que se habla por la mayor parte de los ciudadanos brasileños y la que goza del prestigio como lengua oficial del país, existe todavía una variedad de ellas que son para muchos brasileños su primera lengua. A este tenor, además del portugués brasileño, existen otros casi tres centenares de lenguas que son habladas por las comunidades autóctonas⁹⁴, razón por la cual se puede caracterizar a Brasil como un país multilingüe.

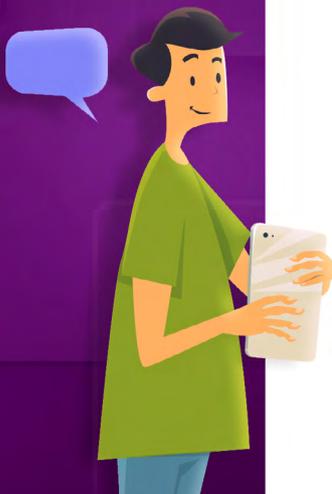
No obstante, aunque es evidente la pluralidad de lenguas en el contexto de Brasil y pese a que muchos brasileños tienen un repertorio lingüístico variado, como en el caso de los grupos indígenas, de las comunidades fronterizas y los contextos de inmigración con mayor presencia en el sur del país, por ejemplo, no podemos todavía calificarlo como un país plurilingüe ya que el plurilingüismo no es una característica de un lugar, de una región, de un país, sino que se trata de una capacidad propia del individuo. Tal y como lo menciona Bikandi, 2011 es un fenómeno de orden individual.

⁹³ Para estas definiciones hemos tomado en consideración las aportaciones de (PIÑEIRO, GUILLÉN y VEZ, 2010; BIKANDI, 2010; BEACCO y BYRAM, 2007).

⁹⁴ Según el último censo del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* el total de lenguas indígenas en Brasil es de 274 las cuales son habladas por individuos pertenecientes a 305 etnias distintas distribuidas en todo el territorio brasileño ubicando la mayor parte en la región Norte del país.



SUMÁRIO



Considero que el hecho de existir en una determinada región varias lenguas, no se puede garantizar a las comunidades que conforman esta región el título de comunidad(es) plurilingüe(s). De la misma manera, no se puede afirmar que todos los habitantes de una comunidad sean plurilingües apenas por el hecho de que en una comunidad coexistan varias lenguas. No obstante, lo que sí se puede asegurar es que todos los individuos somos potencialmente plurilingües y aquellos que viven en contextos multilingües y multiculturales pueden desarrollar la competencia plurilingüe con mayor facilidad si se orienta una enseñanza-aprendizaje de lenguas dirigida a sacar partido de la diversidad de lenguas-culturas propias de contextos plurales (PIÑEIRO, GUILLÉN y VEZ, 2010; BIKANDI, 2010; BEACCO y BYRAM, 2007; CONSEJO DE EUROPA, 2002).

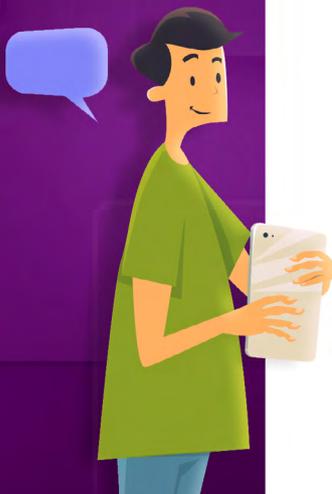
De lo anteriormente mencionado, y considerando que los individuos fronterizos se comunican de manera eficaz haciendo uso de distintas lenguas, hemos querido comprender mejor la realidad de las aulas de los centros educativos de frontera identificando si la enseñanza de lenguas que se realiza en estos espacios saca partido del potencial del entorno y del individuo para plasmar aprendizajes más eficaces.

LA INVESTIGACIÓN: CONTEXTO, DECISIONES METODOLÓGICAS Y CONSIDERACIONES

La investigación ha sido realizada en un contexto educativo fronterizo el cual está situado en la triple frontera Brasil-Perú-Bolivia y centramos nuestro estudio en el contexto educativo de frontera buscando identificar si se incorpora la dimensión plurilingüe en los programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas desde una perspectiva cualitativa-interpretativa (FLICK, 2015; BISQUERRA, 2014; DENZIN e LINCOLN, 2012; SAMPIERI, COLLADO e BAPTISTA, 2010).



SUMÁRIO



Para ello, proyectamos una mirada panóptica haciendo uso de distintas técnicas de recogida de datos (FLICK, 2015), tales como: el análisis documental, aplicación de entrevistas individuales al profesorado, realización de *focus group* con profesores y estudiantes y observaciones en las aulas de lenguas. Con el propósito de identificar de qué forma los documentos oficiales de la enseñanza de lenguas integran la dimensión de la competencia plurilingüe; identificar lo que hace el profesorado en el aula y lo que él piensa sobre su forma de hacerlo, lo que dice el alumno que hace el profesor y como él ve este proceso y lo que hemos visto que hace los docentes en el aula.

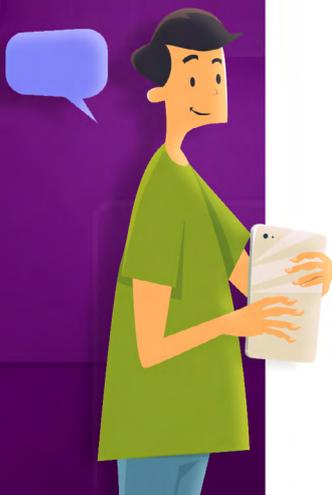
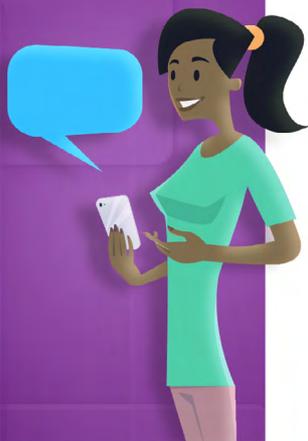
En este orden de cosas, hemos seleccionado siete (07) centros educativos que ofertan la Enseñanza Fundamental y Secundaria, todos ellos situados en la franja de frontera Brasil-Perú-Bolivia. La mayor parte de los centros escolares, un total de cinco (05), se encuentran situados en ciudades fronterizas brasileñas, Brasileia, Eptaciolândia y Assis Brasil – Acre. Los otros dos (02) centros se encuentran ubicados en ciudades de los países vecinos; uno (01) en la ciudad de Cobija – Departamento de Pando, Bolivia y la otra institución educativa situada en la ciudad de Iñapari – Departamento de Puerto Maldonado, Perú.

Tras el proceso de recogida de datos, hemos realizado la etapa de organización de las informaciones apoyándonos en recursos informáticos. Igualmente, cabe mencionar que en el proceso de recogida y análisis de los datos hemos creado un sistema de organización pautado en categorías previamente definidas las cuales han sido fundamentadas en los aspectos que contemplan la dimensión plurilingüe para la enseñanza de lenguas, las cuales son: la Gestión de la comunicación en el aula, la Gestión de los repertorios lingüístico-culturales y la Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (CANDELIER, 2008; CONSEJO DE EUROPA, 2002).

El proceso riguroso del análisis de los datos sobre la enseñanza-aprendizaje que se realiza en las aulas de lenguas en el contexto



SUMÁRIO



fronterizo Brasil-Perú-Bolivia nos ha llevado a extraer unos indicadores que dan cuenta de factores que favorecen y/o dificultan el desarrollo de la competencia plurilingüe en el alumnado fronterizo. En el caso de factores favorables hacia este tópico encontramos la existencia de unas prácticas orientadas en la perspectiva de la dimensión plurilingüe, como lo son:

- ✓ La sensibilización hacia las lenguas y culturas fronterizas, especialmente las lenguas portuguesa y española;
- ✓ La muestra de similitudes y diferencias entre ambas lenguas;
- ✓ La promoción del interés por aprender lenguas en una perspectiva instrumental y también integradora.

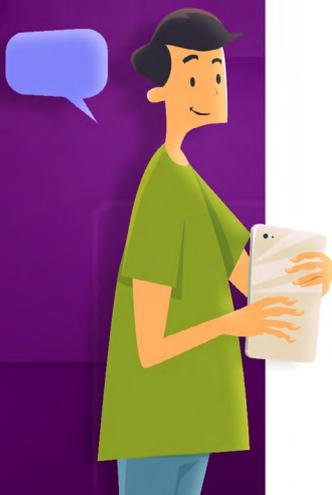
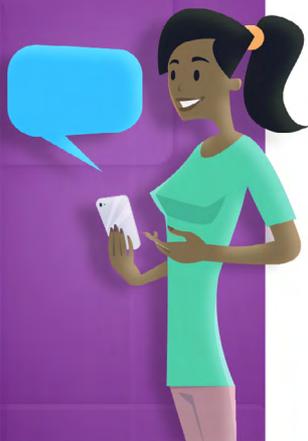
Aunque los resultados han demostrado la presencia de elementos de la dimensión plurilingüe que permiten la oferta de una enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas más exitosas en el contexto fronterizo Brasil-Perú-Bolivia, las evidencias señalan la existencia de prácticas educativas que dificultan el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado fronterizo, tales como:

- ✗ Ausencia de prácticas colaborativas entre el profesorado de lenguas;
- ✗ Poca sensibilización a las lenguas y culturas de las comunidades indígenas locales;
- ✗ Poco uso del contexto fronterizo para la realización de prácticas de inmersión lingüístico-cultural.

En lo que respecta al trabajo realizado por el profesorado de lenguas, los resultados evidencian que en la mayor parte de los casos ocurre de forma no integrada, es decir, son casi inexistentes las prácticas colaborativas entre el profesorado de lenguas. Es decir, existe una sepa-



SUMÁRIO



ración entre el imaginario y percepciones del docente y la práctica que realizan en el quehacer diario, tal como se presenta en la siguiente tabla:

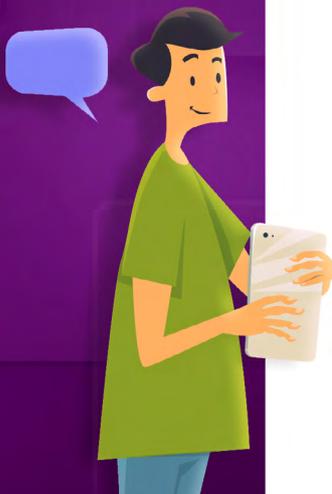
Tabla 1 - Percepciones del docente frente a la práctica que efectúa.

Lo que dice el profesorado de lenguas	Lo que hace el profesorado de lenguas
Reconocen la existencia de un discurso en los centros educativos que orientan y valoran positivamente el desarrollo de prácticas integradas con los demás docentes de lenguas	En la práctica, tanto en la planificación como en la ejecución las acciones suelen ocurrir casi siempre de forma individualizada. No existe el desarrollo de prácticas integradas.
Afirman que desean colaborar con sus compañeros	
Crean que el trabajo integrado entre los docentes de lenguas permitiría que la enseñanza-aprendizaje fuese más eficaz ya que las prácticas integradas ayudarían al alumnado establecer relaciones entre las lenguas que se ofertan en el contexto educativo.	

Del mismo modo, pese a que el profesorado esté concienzudo de la diversidad lingüístico-cultural y reconozca el contexto como un espacio favorecedor para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, las lenguas indígenas y las otras lenguas que circulan en el contexto social suelen ser casi que completamente ignoradas, no se las muestran en el aula de lenguas dificultando el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje de lenguas en la perspectiva de la dimensión plurilingüe. Cabe resaltar que para que los docentes muestre y sensibilice al alumnado sobre las lenguas y culturas indígenas es necesario que los programas para la enseñanza de lenguas de este contexto incluyan la atención a estas lenguas y culturas. Contemplar en el currículo la sensibilización de las lenguas y culturas locales es primordial para el pleno desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado fronterizo. Cabe mencionar, igualmente, que estas reflexiones nos han permitido establecer un diálogo con profesionales de la Secretaría Estadual de Educación del Estado de Acre los cuales han tomado en consideración nuestras sugerencias sobre contemplar en



SUMÁRIO



los documentos normativos para la enseñanza de lenguas extranjeras (específicamente para el área de Lengua Española) la muestra y sensibilización con respecto a las lenguas indígenas, especialmente las que están presentes en el territorio acriano y fronterizo.

Además, a la luz de los resultados obtenidos, se evidencia poco uso del contexto fronterizo como ambiente favorecedor para la realización de prácticas de inmersión lingüístico-cultural. Aunque el profesorado valore el contexto como factor importante para potenciar las habilidades comunicativas de su alumnado, este no ocurre de forma frecuente en las prácticas de las aulas. El desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado sería más efectivo si se contemplara en los programas formativos de las escuelas de fronteras prácticas orientadas a sacar partido del espacio fronterizo como contexto de inmersión lingüístico-cultural.

REFERENCIAS

BIKANDI, U. Ruiz. *El plurilingüismo visto desde los documentos europeos*. Una mirada crítica. Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura. N. 60, p. 65-76, 2012. Disponible en: <<http://www.karikiri.eus/sites/default/files/URL-RUIZ.pdf>>. Acceso en: 20 enero 2016.

BISQUERRA, R. A. (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S. A, 2014.

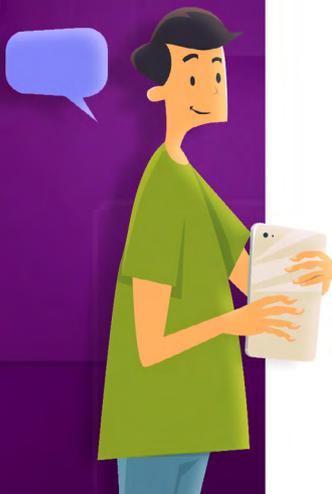
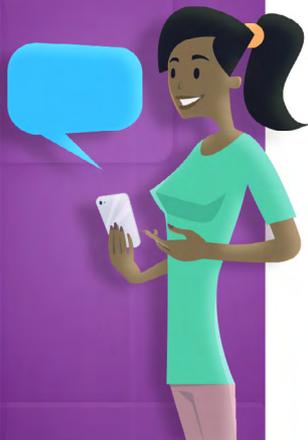
CAMPS, A. La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 59, p. 23-41, 2012.

CANDELIER, M. et al. (Coords.) *MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Council of Europe. 2008. Disponible en: <<http://carap.ecml.at/LinkClick>>. Acceso en: 10 nov. 2014.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación - MCERL*. (Versión castellana). Madrid: Instituto Cervantes, 2002.



SUMÁRIO



DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Manual de investigación cualitativa* Vol I. Barcelona: Gedisa. 2012.

FLICK, U. *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S. L., 2015.

GUILLÉN, C. D. El área de Didáctica de la lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*. N. 13, p. 11-27, 1991.

MARTIN, E. P. *En el diccionario de términos clave de ELE*. Alcobendas, España: SGEL, 2008.

MENDOZA, A. F. (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A. 2003.

MORENO GARCÍA, M.E. El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, N. 8, p. 120-126, 2010. Disponible en: <file:///C:/Users/COORDENACAO/Downloads/Dialnet-EIPlurilinguismoComo>. Acceso en: 20 septiembre 2020.

PIÑEIRO, M. G; GUILLÉN, C. D.; VEZ, J. M. *Didáctica de las lenguas modernas*. Competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Editorial Síntesis, S. A, 2010.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; BAPTISTA, P. L. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, 2010.

UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo. Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1, 2002.

VEZ, J. M. Plurilingüismo: en clave de formación docente. En: SAN ISIDRO AGRELO, Fco. Xavier (Coord.). *Materiais Plurilingües 3.0: Formación, Creación y Difusión*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, p. 11-20, 2011.

VEZ, J. M. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. 2001.



25

Cláudia Cristina Ferreira

**NEM PRETO
NO BRANCO,
NEM OITO
OU OITENTA:**
matizes culturais
e seus desdobramentos
no ensino e na tradução



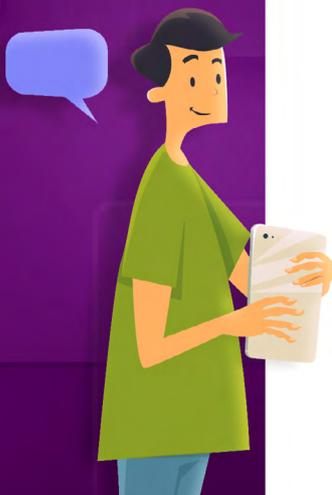
DIGA-ME COM QUEM ANDAS E EU TE DIREI QUEM ÉS: TODA PESQUISA/ APRENDIZAGEM TEM UM INÍCIO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais, bem como o labor tradutório, demanda elementos que ultrapassam o linguístico, visto que uma língua não se constitui exclusivamente de estruturas gramaticais, por isso para ser competente nos âmbitos comunicativo e tradutório também se requer a apropriação de conhecimentos acerca do componente cultural.

Em um breve passeio pela minha historiografia acadêmico-profissional, recorro-me que meu interesse por línguas estrangeiras/ adicionais surgiu ainda jovem. Neta de avós maternos japoneses e de bisavós paternos espanhóis, as diferentes línguas sempre estiveram presentes muito antes da minha concepção. A genealogia e a predileção de minha irmã mais velha, uma leitora voraz, apaixonada pela língua espanhola, foram influências afetivas basilares que me despertaram o interesse e impulsionaram minha vida acadêmico-profissional. Lembro-me de brincar de escolinha com minha irmã na infância, quem sempre era a professora, assim como também me recordo, na adolescência, do entusiasmo de minha irmã ao chegar das aulas de línguas (espanhol, francês, italiano, alemão, inglês) e me ensinar o que aprendera. Momentos preciosos que foram primordiais em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

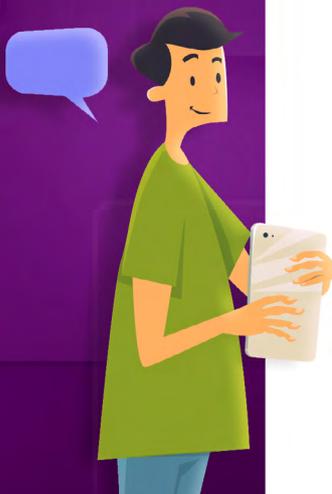
Segui os passos de minha irmã, ou seja, também cursei Direito na Universidade Estadual de Londrina e estudei idiomas (inglês, espanhol, francês, italiano e alemão, respectivamente). Minha paixão por línguas estrangeiras/ adicionais sempre fora veemente. E diante da possibilidade de aprofundar meus conhecimentos, cursei Graduação de Letras Anglo-Portuguesa e Letras Hispano-Portuguesa. Foi no Curso de

SUMÁRIO





SUMÁRIO



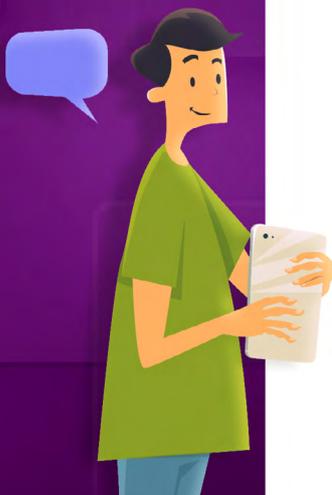
Especialização em Língua Inglesa (2000) que me deparei com o tema que se tornou amor à primeira vista e sobre o qual sigo pesquisando: matizes culturais e seus desdobramentos no ensino e na tradução. Em uma participação especial no curso, ela abordou a temática cultura e nos apresentou Kramersch, Liddicoat, Lo Bianco e Crozet. Desta forma, iniciei meus estudos sobre o tema, lendo, participando de eventos, publicando e, inclusive, desenvolvendo tese de Doutorado sobre o Modo Imperativo em espanhol e como livros didáticos de espanhol e gramáticas de português e espanhol contemplavam o tema, verificando se língua e cultura encontravam-se entrelaçadas nos materiais, uma vez que o Imperativo em espanhol abarca um leque maior de possibilidades, se comparado aos usos em língua portuguesa, além de seu emprego em espanhol estar, também, relacionado a questões culturais.

Reconheço que há diversos artigos, capítulos, livros e pesquisas sobre o tema, no entanto, destaco os dois primeiros textos com os quais tive contato e que me marcaram, fomentando meu interesse e fazendo com que me enveredasse por essa área do saber: *A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira* (DURÃO, 1999) e *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira* (GIMENEZ, 2002). Expresso meus agradecimentos às pesquisadoras que me despertaram para tão envolvente tema e de quem tive o privilégio de ser aluna: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e Telma Gimenez.

Da semente plantada pelas aulas e pelos textos escritos por ambas as pesquisadoras, surgiram frutos: apresentações orais em eventos da área (conferências, palestras, minicursos, oficinas, comunicações), publicação de textos (resumos e artigos em anais, capítulos de livros), organização de livros, orientação de pesquisas na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, participação de bancas de TCC, especialização, mestrado e doutorado, disciplinas em cursos de pós-graduação



SUMÁRIO



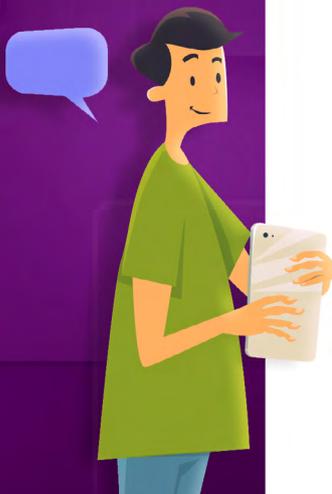
(Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, Especialização de Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas), coordenação de projetos de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina e até Estágio de Pós-Doutoramento em Estudos da Tradução (2019-2020).

Foi, sobretudo, pesquisando, lendo, dialogando, participando de eventos, escrevendo artigos e capítulos de livros, ministrando disciplinas e orientando na pós-graduação *lato* e *stricto sensu* que pude refletir com mais tempo e aprimorar meus conhecimentos sobre um assunto deveras fascinante e válido, tanto no âmbito do processo de ensino e aprendizagem como no fazer tradutório, além de reverberar em reflexões que impulsionam ações de combate a preconceitos, estereótipos e possibilitam o protagonismo cidadão, inclusive, com impacto social, acolhimento e respeito à diversidade (linguística, cultural, ética, religiosa, de gênero).

Este ensaio, portanto, tem por escopo dialogar sobre a relação entre língua e cultura, evidenciando, exemplificando e validando a indissociabilidade e a interação simbiótica entre ambas, bem como pretende apresentar possíveis desdobramentos de aspectos culturais que ressoam em um leque de opções nas quais podemos evidenciar essa relação entrelaçada de benefício mútuo, além de explicitar a necessidade da apropriação de conhecimentos sobre matizes culturais no fazer pedagógico e no ato tradutório para o desenvolvimento das competências comunicativa e tradutória, a fim de alcançar um discurso mais fluido, natural e próximo da língua estrangeira meta. Para tanto, organizei este ensaio em quatro momentos: esta introdução (*Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: toda pesquisa/aprendizagem tem um início*), comentários acerca da relação entre língua e cultura (*Quem avisa, amigo é! Língua e cultura, duas faces da mesma moeda: reflexo e reflexões*), possibilidades e exemplos de situações e contextos nos quais encontramos aspectos linguísticos e culturais em perfeita harmonia, numa relação em espelho (*Colocando os pingos nos*



SUMÁRIO



is. *Matizes culturais é chover no molhado, pisar em ovos ou descascar abacaxi?*) e, por fim, apresentamos as considerações finais (*Tudo que é bom, dura pouco: fechando as cortinas*) como forma de alinhar o exposto. Espero que a viagem seja proveitosa.

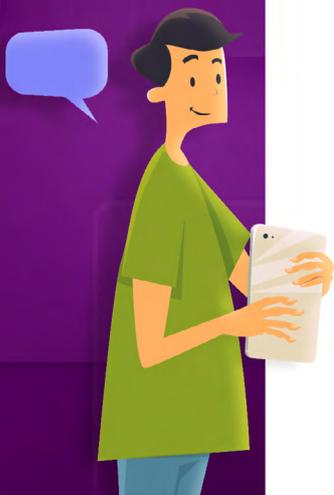
QUEM AVISA, AMIGO É! LÍNGUA E CULTURA, DUAS FACES DA MESMA MOEDA: REFLEXO E REFLEXÕES

Apropriar-se de uma língua requer domínio de saberes linguísticos, culturais, pragmáticos, portanto não basta saber a pronúncia correta, saber conjugar adequadamente verbos regulares e irregulares em todos os modos e tempos verbais ou possuir um vasto conhecimento lexical, pois bastaria decorar gramáticas e dicionários. Nesse sentido, entendo que língua e cultura são duas faces da mesma moeda, visto que se complementam e são inseparáveis (FERREIRA; SANCHES, 2005b). É preciso saber o que falar, quando falar e como falar, tal como que atitude ter para não causar constrangimentos, prejudicar, magoar ou ofender quem não compartilha dos mesmos aspectos linguístico-culturais, pragmáticos, sociais, ideológicos, históricos e políticos que nós.

As línguas são vivas, estão em constante modificação e por serem faladas por pessoas de gestualidades, culturas, costumes, tradições, crenças, ideologias e contextos sócio-históricos e políticos distintos é preciso conhecer, apropriar-se desses saberes e respeitar seu modo de ser, pensar e comportar-se. Nossa identidade é revelada pela maneira que nos comportamos e nos expressamos (MOREIRA, 2013), por isso resgatamos a máxima: *When in Rome, do what the Romans do* ou *Allá donde fueres, haz lo que vieres*, ou seja, temos que ser parabólicas e camaleões e nos adaptar ao contexto. Dessa forma, fica explícito que não há que se separar língua de cultura (DURÃO; FERREIRA, 2020;



SUMÁRIO



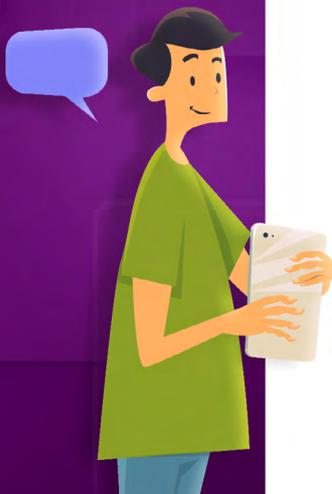
FERREIRA, 2020b, 2020c), uma vez que estão entrelaçadas em uma relação simbiótica, ou seja, ambas coexistem e se beneficiam mutuamente, tal como uma reflete a outra, expressando suas peculiaridades.

Os documentos oficiais, também, convergem com a ideia de conhecer e expor os aprendizes às diversidades culturais da língua estrangeira/adicional meta, no intuito de fomentar a reflexão, o posicionamento, a cidadania e a criticidade. Comparar ou contrastar diferentes culturas oportuniza delinear a própria identidade, além de incitar o protagonismo social, uma vez que ao colocar duas línguas/culturas *sub judice*, evidenciamos pontos de contato e de confronto e, consequentemente, passamos a (re)pensar, (re)valorizar, (re)significar a própria e a estrangeira/adicional, bem como combatemos preconceitos e fomentamos o acolhimento e o respeito à diversidade em todos os contextos.

Colocar-se no lugar do outro faz com que se pense, comporte, interprete e sinta como o outro e, assim, faz com que analisemos nossa língua, cultura e identidade com um olhar estrangeiro, um olhar de fora, passando a ter consciência da própria identidade e ressignificando língua, cultura e identidade, tripé que se encontra de mãos dadas, coexistindo em harmonia. Ademais, combatemos preconceitos, estereótipos e promovemos o respeito à diversidade, evitando possíveis choques culturais e conflitos e viabilizando um mundo mais pacífico. Entendo que quando se fala em *respeito*, consequentemente, há o *acolhimento*, a *hospitalidade* e, portanto, não se fala em tolerância nem inclusão, pois *tolerar* é ter que aceitar com indulgência, permitir tacitamente, ou seja, discordamos, mas “engolimos” o que é diverso do que eu penso, faço, sinto e/ou acredito. Em relação à *inclusão*, penso que explicita, sublinha e legitima a diferença ou diversidade, como se incluir fosse um ato de bondade e humanidade, assegurado por lei, em vez de exaltar a hospitalidade ou o acolhimento, que evidenciam uma atitude de receber o outro com um tratamento respeitoso e afetuoso, como um hóspede nobre e especial em um hotel cinco estrelas, ou seja, tal como



SUMÁRIO



gostaríamos de ser tratados. Em suma, advogamos pelos termos respeito e acolhimento por convergirem com uma concepção mais justa e humana, como já dizia Ricoeur (2011) sobre a terminologia cunhada como hospitalidade linguística, em relação ao contexto de tradução, que ampliamos para hospitalidade linguístico-cultural e também se aplica à seara pedagógica: “Hospitalidade linguística, portanto, onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro” (RICOEUR, 2011, p. 30).

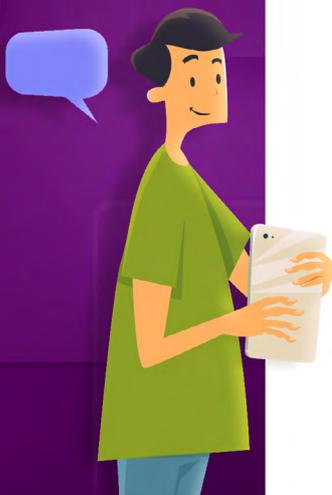
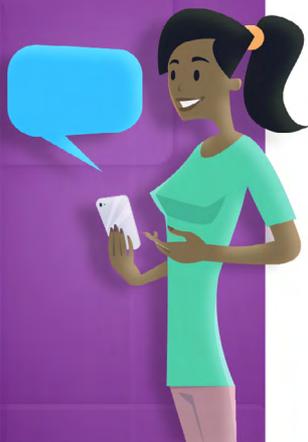
Destaco e reitero, pois, a relação inseparável entre língua e cultura e, por isso, recomendo a necessidade e relevância de que materiais didáticos, currículos, dicionários e gramáticas incorporem essa associação simbiótica e profícua para que professores, aprendizes e tradutores possam se beneficiar e aprofundar seus conhecimentos acerca das línguas materna e estrangeiras/adicionais, minimizando ou combatendo possíveis visões fragmentadas, genéricas ou equivocadas ou desentendimentos acerca da(s) língua(s) e cultura(s) estrangeira(s)/adicional(ais), bem como ampliando o conhecimento sobre a própria língua e evitando possíveis choques culturais, equívocos e/ou conflitos.

COLOCANDO OS PINGOS NOS IS. MATIZES CULTURAIS É CHOVER NO MOLHADO, PISAR EM OVOS OU DESCASCAR ABACAXI?

Muitos materiais didáticos e alguns professores dizem que contemplam aspectos culturais em línguas estrangeiras, no entanto, muitos desconhecem ou confundem qual é a definição de cultura e como podemos incorporá-la nas aulas ou mesmo como dominar esses conhecimentos para comunicar-se, traduzir, compreender e ser compreendido em outra língua que não a materna.



SUMÁRIO

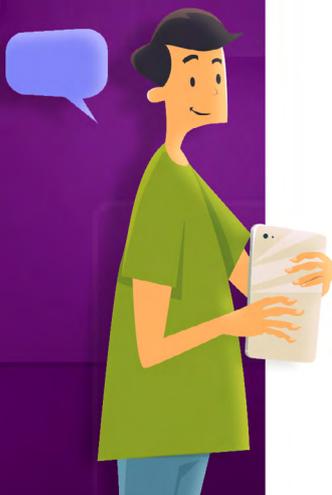
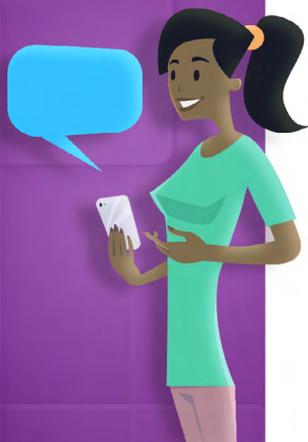


Entendo que falar de cultura em aulas de línguas estrangeiras/adicionais não é chover no molhado, pois ainda se possui o entendimento de que contemplar cultura é falar apenas de festividades, datas comemorativas. Saliento que algumas festividades são coincidentes, como Dia das Mães e Natal; entretanto, ou diferem das nossas em termos de dias em que são celebradas ou da forma com que celebram. Citamos, por exemplo, o Natal. Na Espanha, as crianças ganham presentes no Dia de Reis, 06 de janeiro, enquanto que no Brasil, temos o costume de presentear no dia 25 de Dezembro. Na Espanha, as crianças que não se portaram bem, recebem como presente um torrão de açúcar negro, daí a denominação *carbón*, pois se parece com um carvão. No Brasil, quem tem condições financeiras, presenteia seus filhos, quem não tem, comemora de outra forma, como é possível e nem sempre os presentes são uma constante. Não temos o costume de presentear um torrão de açúcar como castigo. Ainda há festas que são peculiares dos países onde se fala a língua estrangeira/adicional meta. Contudo, estudar aspectos culturais sob a perspectiva de comentar acerca de festividades (FERREIRA, 2020a) apenas é restringir a uma parcela mínima do que abarca esse leque tão rico que são matizes culturais.

De acordo com o que tivemos a oportunidade de estudar, destacamos que é possível contemplar aspectos linguísticos e matizes culturais em consonância e entrelaçados ao expormos os alunos a questões sobre: polidez (etiquetas sociais, saudações, despedidas, comportamentos em restaurantes), atos de fala, paralinguagem (modalidades da voz: modificações de altura, intensidade e ritmo), cronêmica (organização temporal), proxêmica (distância interpessoal), cinésica (expressão facial, olhar, postura e gestos), tacésica (toques), aparência física, vestimentas, culinária, costumes, tradições, crenças, superstições, ideologia, significado de cores, humor (memes, piadas, charges), HQs, anúncios publicitários, rituais sociais (nascimento, batizado, casamento, velório/funeral, festividades), programa televisivos (telenovelas, telejornais, filmes), (Meta)Lexicografia, Lexicologia



SUMÁRIO

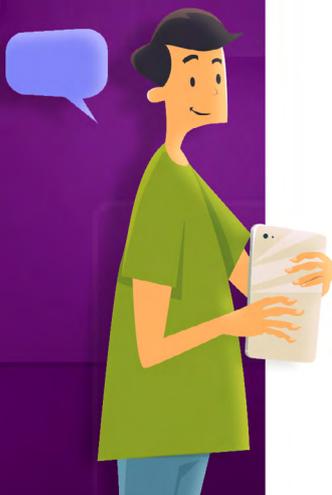


(dicionários gerais, especiais, específicos, minidicionários, vocabulário, repertório, glossário), Fraseografia, Fraseologia (clichés, bordões, jargões, colocações, refrãos, gírias, léxico tabu, locuções, expressões idiomáticas, parêmiás, ditos populares), ritmos musicais, canções, dança, textos literários, escultóricos, pictóricos.

Em linhas gerais, sublinho que restringir o componente cultural exclusivamente a conhecimentos sobre festividades é abarcar o tema superficial ou tangencialmente. Apropriar-se de elementos culturais atrelados aos linguísticos requer domínios outros, que se referem, sobretudo, à *cultura* com c minúsculo (*Low Culture*; *Cultura a Secas* = conhecimento acordado e compartilhado por determinada comunidade linguístico-cultural falante natural do idioma meta que se refere a acontecimentos cotidianos, ao modo de vida, à ideologia, ao comportamento e à maneira de ser, pensar e comportar-se, o que lhe imprime identidade) e não apenas à *Cultura* com C maiúsculo (*High Culture*; *Cultura del Olimpo* = manifestações artísticas como literatura, pintura, escultura, considerada cultura de elite ou de prestígio) ou *Kultura* com K (restrita aos costumes e modo de ser de determinado grupo, povoado, tribo e não compartilhado por todos os falantes naturais da língua meta, como a maneira com a qual jovens se comunicam, ou terminologias específicas de alguns grupos ou profissionais, como capoeiristas, rappers, policiais, médicos ou advogados). Logo, ser competente (inter/trans)culturalmente é possuir conhecimentos relacionados à cultura (*Low Culture*; *Cultura a Secas*), o que marca, caracteriza e identifica determinada pessoa como pertencente a uma comunidade linguístico-cultural e não à outra. À primeira vista, identificamos alguém ao observarmos aspectos explícitos, como: fenótipo, a maneira de alguém se vestir, seus gestos e seu sotaque. Contudo, ao analisarmos com maior profundidade e minúcia, revelamos nossa identidade, também, pela ideologia, comportamento, sentimentos, expressões idiomáticas, dentre outros.



SUMÁRIO



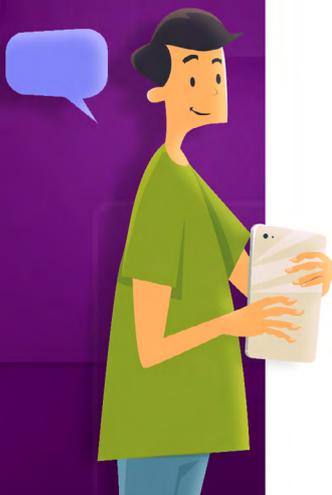
Passo, agora, a ilustrar algumas possibilidades para evidenciarmos aspectos linguísticos e culturais em relação simbiótica e interativa, a fim de nos beneficiarmos desses conhecimentos nas searas pedagógica e tradutória. Primeiramente, menciono a questão da polidez que revela práticas sociais acordados e compartilhados por uma comunidade, tal como: cumprimentar, agradecer, aceitar ou recusar um convite, abrir (ou não) um presente de aniversário na frente de quem nos presenteia, receber visitas em casa, despedir-nos, dentre outros, revela comportamentos, atitudes, aspectos, valores e etiquetas socioculturais. Nesse sentido, quando um chefe japonês convida seus colaboradores para um *happy hour*, está implícito que ele pagará o que ele e os convidados consumirem. Assim o fará na Argentina se quem convida utiliza a expressão *te invito*. Outro aspecto relevante é saber que o aprendiz brasileiro não precisa se preocupar em saber como se traduz guardanapo em mandarim, pois na China limpa-se a boca na barra da toalha de mesa.

O segundo exemplo refere-se à paralinguagem, ou seja, quando um brasileiro aprende o idioma japonês, precisa estar atento à modulação e ao tom da voz, visto que um japonês sempre fala mais alto e com mais propriedade que uma japonesa, quem deverá ter um tom mais baixo e menos intenso. Igualmente, de nada adiantaria ser proficiente linguisticamente se o aprendiz de japonês não souber que o homem sempre vai à frente da mulher. Não se trata de julgar os japoneses ou rotulá-los como machistas e opressores, mas sim de entender sua cultura e saber que o homem vai à frente para proteger a mulher de quaisquer ameaças, agressão ou hostilidade.

Com relação à cronêmica, é necessário observar que a organização ou distribuição do tempo é diferente de acordo com a comunidade linguístico-cultural, por exemplo, se em Londres o horário do metrô é às 10 horas, o passageiro precisa ser pontual, pois se ele chegar às 10:01, perderá o metrô. Já no Brasil, se somos convidados para uma festa às 20 horas, não posso chegar ao local antes do horário, nem



SUMÁRIO



no horário, uma vez que seria considerado deselegante. Costuma-se chegar alguns minutos após o horário marcado, por exemplo, às 20:30. A título de curiosidade, em Salvador, para evitar constrangimentos desnecessários, ao ser convidado para uma festa ou quando se agenda algum encontro, é comum perguntar se é *hora relógio* ou não, pois hora relógio indica que o convidado precisa ser pontual. Outro exemplo sobre cronêmica refere-se à forma de saudação na Espanha, ou seja, posso falar *Buenos días* às 14 horas sem problema algum, pois além de ser uma forma de cumprimento, está implícito que a pessoa ainda não almoçou, assim como é comum ouvir *Buenas noches* às 5 horas da madrugada, o que revela que a pessoa ainda não dormiu.

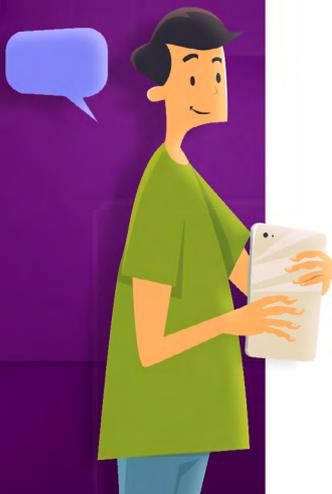
Uma situação curiosa sobre a proxêmica pode-se dizer é o tango conversacional. Em outras palavras, os interlocutores não compartilham o mesmo entendimento sobre a distância interpessoal, sobretudo, se forem interlocutores de culturas diferentes (oriental e ocidental); logo, um se aproxima enquanto o outro se distancia, pois a interpretação de distância entre eles não é a mesma.

Um exemplo comum presente na contemporaneidade são os memes, postagens compartilhadas em redes sociais compostas de textos híbridos (verbais e não verbais) que sinalizam aspectos linguísticos e culturais imbricados, caracterizando e transparecendo traços identitários de uma comunidade linguístico-cultural. Piadas e charges também demonstram marcas específicas de um povo, pois se somam a isto os contextos histórico e/ou político.

HQs e anúncios publicitários denotam o caráter coloquial constituindo-se em válidas e autênticas amostras linguístico-culturais que podem representar um desafio ao aprendiz e ao tradutor, caso não dominem esses aspectos linguístico-culturais e esses gêneros. Acrescentam-se os saberes populares dos fraseologismos (frasemas ou unidades fraseológicas) que revelam questões culturais implícitas ao elemento linguístico (FERREIRA, 2018) e, por si só, já abarcam



SUMÁRIO



um vasto leque de possibilidades, por exemplo: clichés, bordões, jargões, colocações, refrãos, gírias, léxico tabu, locuções, expressões idiomáticas, parêmiias, ditos populares. Algumas situações para ilustrar podem ser observadas a seguir:

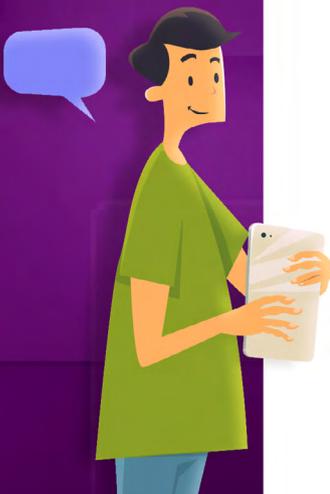
Quadro 1 - Exemplos de Expressões Idiomáticas e Parêmiias.

Idioma	Português	Espanhol	Inglês
Expressões idiomáticas	<p><i>Estar no vermelho</i>: estar sem dinheiro</p> <p><i>Estar verde de raiva</i>: estar nervoso</p> <p>Ser <i>mamão</i> com açúcar: ser muito fácil</p> <p><i>Pendurar as chuteiras</i>: aposentar-se</p> <p><i>Bater um bolão</i>: ser bom no que faz</p> <p><i>Rodar a baiana</i>: fazer confusão, escândalo</p> <p><i>Jogar confete</i>: bajular, fazer elogio, dizer galanteio</p>	<p><i>Estar sin blanca</i>: estar sem dinheiro</p> <p><i>Ir de punta en blanco</i>: estar vestido elegantemente</p> <p><i>Estar más feliz que castañuelas</i>: estar muito feliz</p> <p><i>Ir a freir churros</i>: ir plantar coquinho/banana</p> <p><i>Estar hecho un toro</i>: muito forte e saudável</p> <p><i>Dar(le) la vuelta a la tortilla</i>: mudar radicalmente</p>	<p><i>Once in a blue Moon</i>: raramente</p> <p><i>Yellow-bellied</i>: covarde, medroso</p> <p><i>Tough cookie</i>: determinado</p> <p><i>Bad apple</i>: encrenqueiro</p> <p><i>Storm in a teacup</i>: tempestade em copo d'água (exagerar)</p> <p><i>It's not my cup of tea</i>: não é minha praia</p> <p><i>To cost an arm and a leg</i>: custar os olhos da cara</p>
Parêmiias	<p><i>Quem nunca comeu mel/melado, quando come se lambuzava</i>: aquele que nunca teve acesso a algo material, a uma guloseima ou posição social, quando passa a tê-lo exagera, abusa ou se farta.</p> <p><i>Quem não pode com mandinga, não carrega patuá</i>: não se deve ostentar uma posição, ou aparência, da qual não se tem competência.</p> <p><i>Só se lembra de Santa Bárbara quando faz trovões</i>: só nos lembramos de Deus ou das pessoas em situações de adversidade.</p> <p><i>Quem pariu Mateus que o embele</i>: cada um é responsável pelos problemas que cria.</p>	<p><i>No se puede hacer tortillas sin romper los huevos</i>: não se pode fazer um omelete sem quebrar os ovos</p> <p><i>A falta de pan, buenas son tortas</i>: quem não tem cão, caça com gato.</p> <p><i>Quien fue a Sevilla perdió su silla</i>: quem foi à roça, perdeu a carroça.</p> <p><i>No se ganó Zamora en una hora</i>: não se construiu Roma em um dia.</p>	<p><i>A penny saved is a penny earned</i>: um centavo economizado é um centavo ganho.</p> <p><i>The apple never falls far from the tree</i>: a fruta não cai longe do pé; filho de peixe, peixinho é.</p> <p><i>Birds of a feather, flock together</i>: diga-me com quem andas que te direi quem és.</p> <p><i>The leopard can't change its spots</i>: pau que nasce torto nunca se endireita.</p>

Fonte: a autora.



SUMÁRIO



Diante do que ilustramos previamente, asseguramos que é possível constatar aspectos linguístico-culturais em obras lexicográficas em geral, visto que são o tesouro da língua/cultura, registra e evidencia a ideologia, as tradições, os costumes e o status social, econômico, político e científico, ao observarmos lexias simples ou complexas (fraseologismos e parêmsias), tais como:

- a. Onomatopeias: au, au, woof, woof, guau, guau, wan, wan;
- b. Interjeições: uai, (mas) bah, tchê, caraca, oxente, oxe, (arre) égua.
- c. Gírias: na real, mandar a real, pegar ranço, estar bege;
- d. Expressões idiomáticas: chupar cana e assoviar, ser um zé ninguém;
- e. Parêmsias: rapadura é doce, mas não é mole não.

Assinalamos outras possibilidades presentes em diferentes interpretações, comportamentos e costumes em rituais de passagem (como o da tribo indígena no Amazonas chamada Saterê-Mawé, que consiste em colocar uma luva com aproximadamente 200 formigas tucandeiras que são adormecidas e costuradas na luva e quando despertam, ficam ensandecidas para se libertarem e, por isso, picam o usuário da luva que aguenta as picadas por cerca de cinco minutos, ocasionando dores, febre e delírios) ou rituais sociais compartilhados por todos, como casamento e batizado. Assim, um chinês pode presentear sua futura esposa com uma laranja, pois essa fruta possui muitas sementes que simbolizam fertilidade, por isso o vestido da noiva poderá ser da cor laranja (prosperidade no casamento) ou cor vermelha (amor, proteção contra doenças e espíritos ruins).

Para concluir, entendo que falar de cultura não é *chover no molhado*, pois ainda se tem uma compreensão equivocada ou restrita do



SUMÁRIO



que vem a ser cultura e como ela se encontra presente em tantos aspectos de nosso cotidiano. Para comunicar-se ou traduzir em outra língua, é necessário apropriar-se, igualmente, dos aspectos culturais, a fim de não cair em armadilhas ou *pisar em ovos*, temendo cometer erros intransponíveis. Para que não se torne um pesadelo e mais um *abacaxi* que teremos que *descascar*, recomendamos ir além dos saberes linguísticos para comunicar-se com naturalidade e traduzir com propriedade, transitando espontaneamente e com fluência nas línguas base (língua de partida) e meta (língua de chegada). Por conseguinte, contemplar matizes culturais pode se dar mediante um variado *leque de opções* e os benefícios são visíveis e indubitáveis, por isso afirmamos que se apropriar do componente cultural é *uma mão na roda* para professores, aprendizes e tradutores de línguas.

TUDO QUE É BOM, DURA POUCO: FECHANDO AS CORTINAS

O ser humano teme e, simultaneamente, é instigado pelo desconhecido. É um convite à reflexão, dedução ou intuição acerca do que é diferente do nosso cotidiano ou contexto. É o que atrai o olhar, o interesse e nos faz querer desvendar os possíveis mistérios. Não é diferente do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais ou do fazer tradutório.

A curiosidade pelo outro ou pelo desconhecido, às vezes, faz com que interpretemos o que é diferente do nosso (idioma, ideologia, modo de ser, comportar-se, vestir-se, interagir etc) com generalizações, o que acarretam julgamento de valores, hierarquias, preconceitos ou estereótipos, o que causa divergência, conflitos, choques culturais, desentendimentos e até situações constrangedoras, cômicas, infortúnios ou hostilidade. No intuito de evitar quaisquer situações de adversidade



SUMÁRIO



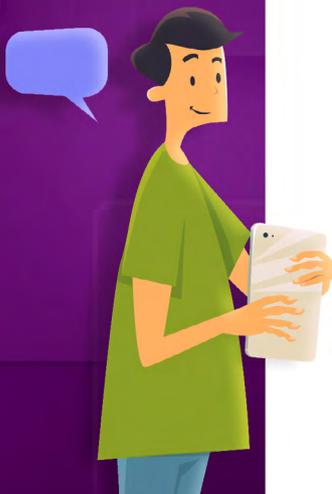
ou mal estar, recomendamos não julgar ou rotular o que é diferente do que se pratica em nosso país como pior, inferior ou errado. Acreditamos, desta forma, que se faz necessário conhecer o outro para poder compreendê-lo, sem julgamentos preconceituosos ou sem rotulá-lo. Deveríamos, outrossim, combater visões preconceituosas ou estereotipadas, sensibilizar e promover o respeito à diversidade em todos os aspectos (diversidade religiosa, linguístico-cultural, étnica, de gênero).

Entendo que é preciso (re)pensar e (re)significar a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s)/adicional(ais), a fim de evitar confrontos, preconceitos, estereótipos e prováveis desentendimentos. O movimento deveria ser justamente o oposto, isto é, enquanto professores e tradutores, deveríamos promover a compreensão e o respeito, visto que tanto o professor como o tradutor são pontes que aproximam uma língua da outra, sendo considerados, assim, mediadores ou diplomatas entre povos de línguas e culturas diferentes. Não há de se falar em melhor, pior, superior ou inferior. Sublinho que cada língua/cultura é ímpar, com suas especificidades, sabores, cores, sons e aromas peculiares. Nenhuma é superior à outra, simplesmente são diferentes. Exuberantes e únicas à sua maneira.

Em suma, ressalto que língua e cultura estão entrelaçadas de maneira tão íntima que não se pode separá-las, tal como em misturas homogêneas (água salgada = água + sal; ar = oxigênio + nitrogênio), pois a uniformidade torna essa relação indissociável; diferentemente de misturas heterogêneas (água e óleo; granito = quartzo + feldspato + mica). Pode-se falar que há uma interação e inter-relação simbiótica evidente entre língua e cultura, pois vivem conjuntamente, com vantagens recíprocas, podendo ser caracterizadas como um só organismo. Dessa forma, podemos comparar ao *líquen*, onde alga e cogumelo se beneficiam mutuamente, ou a uma *moeda*, posto que cada face representa um elemento, sendo associados e coexistindo em perfeita harmonia. Ou, ainda, pode-se evidenciar a patente e incontestável rela-



SUMÁRIO



ção em *espelho* (ou refratária) entre língua e cultura, onde uma reflete, explícita e reverbera a outra; por isso, deveríamos ser *parabólicas* para estar sempre com as antenas ligadas, captando e assimilando tudo ao nosso redor, bem como *camaleões* que se ambientam, acomodam e adaptam às situações e ao meio, misturando-se ao novo e interagindo harmonicamente, sem destoar, divergir, afrontar.

Existem várias maneiras de se trabalhar a interação e indissociabilidade entre língua e cultura. Neste ensaio, procurei evidenciar alguns aspectos, com o objetivo de elucidar que é possível apropriar-se de conhecimentos acerca de matizes culturais desde os primeiros contatos com uma língua estrangeira/adicional, a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e para o fazer tradutório, potencializando as competências comunicativa e tradutória, além de tornar o conhecimento mais significativo, válido, motivador e lúdico. Acredito que a aproximação de línguas e culturas envolve e ressoa mudanças nas práticas sociais e aproxima povos, promovendo o respeito e possibilitando um mundo mais pacífico.

REFERÊNCIAS

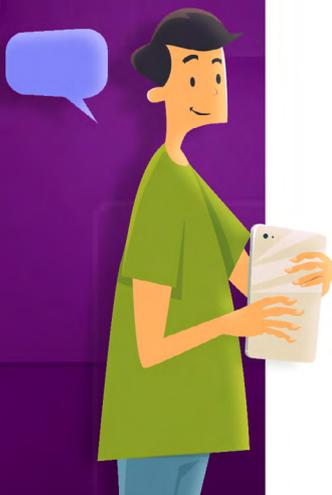
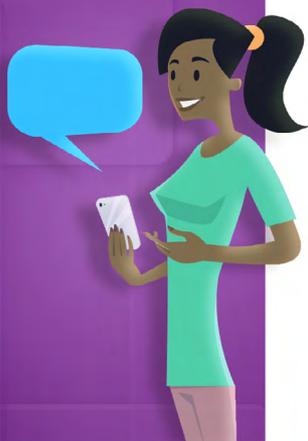
DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. *Signum*, v.2, p.139-154, 1999.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividade se resume trabalhar (inter/trans) culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques (Org.). *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2020a, p. 13-55.

FERREIRA, Cláudia Cristina. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Interloquções*



SUMÁRIO



e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais. 2020b. No prelo.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Há algo de (in)fiel no reino da tradução: referentes culturais à luz de princípios teóricos e implicações práticas. *Anais do XII SEPECH.* 2020c. No prelo.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais.* Campinas: Pontes, 2018, p. 491-524.

FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Por detrás de las palabras o más allá de las palabras? Reflexiones y apuntes acerca de traducción, culturemas y enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales. *Anales del XXVII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.* 2020. No prelo.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SANCHES, Geane Maria Marques Branco. La comunicación no verbal y El proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera.* São Paulo: 2005a, p. 202-212.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SANCHES, Geane Maria Marques Branco. A pintura espanhola na aula de E/LE: uma proposta de ensino. *Anais do XIII EPLE e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul,* Maringá, 2005b, p. 57-63.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras.* Londrina: Betel Gráfica e Editora Ltda, 2002, p. 107-114.

MOREIRA, Alice Carla Oliveira. *O componente cultural na aula de Espanhol/ Língua Estrangeira.* (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Letras Universidade do Porto. Portugal. 2013. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/68690>>. Acesso em: 10 fev. 2019

RICOEUR, Paul. *Sobre tradução.* Trad. Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.



26

Evânia Maria Ferreria do Nascimento

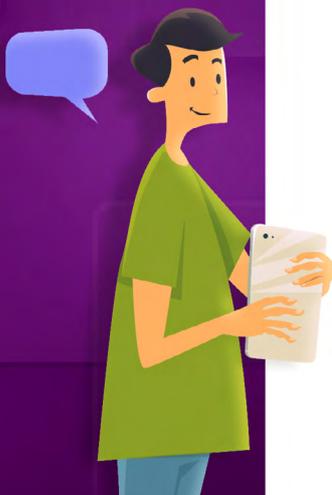
Maria Célia Cardoso de Lira

LIVES EM TEMPOS DE PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.605.378-390



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

O ano é 2020. Estamos todos (ou quase todos) apreensivos e confinados dentro de casa seguindo orientações rígidas de distanciamento físico das autoridades sanitárias, devido à pandemia da Covid-19. Todos os espaços que pressupõem acúmulo de pessoas precisaram paralisar suas atividades presenciais, incluindo escolas e universidades, que tiveram seus calendários acadêmicos suspensos. Imerso nesse cenário, o Professor Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior precisou se adaptar e reformular a disciplina do programa pós-graduação *stricto sensu* da UFRJ “Linguística Aplicada e os estudos Hispânicos”.

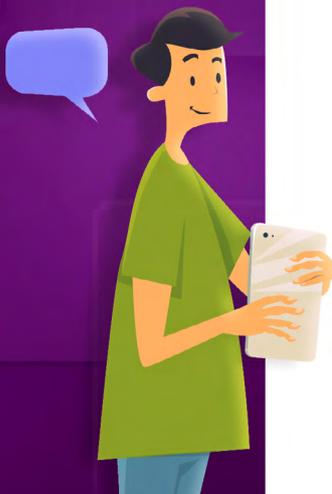
Para nossa sorte, seus alunos ou pesquisadores interessados pela temática, a disciplina não foi cancelada. Começa a odisséia do professor Antonio Ferreira para colocar em prática um empreendimento que viria a permitir o desenvolvimento da disciplina, de forma primorosa, considerando-se todas as restrições a que estávamos sujeitos.

No dia 24 de abril de 2020, tem início o projeto “Conversas sobre ensino de línguas”, em que professor Antonio passava a receber diversos professores convidados para falar sobre uma série de temas, transmitindo essa conversa por sua página pessoal no Instagram. Depois de alguns pedidos gentis (e desnecessários) de desculpas, em virtude da falta de familiaridade com as ferramentas que passariam a ser cruciais para o desenvolvimento do projeto, os vídeos se tornaram um meio para que muitas pessoas conhecessem o trabalho investigativo de pesquisadores de todo o Brasil.

A abrangência que as discussões atingiram suplantou, certamente, as melhores expectativas; e, atrevemo-nos a dizer que, nem em nossos melhores sonhos, os encontros presenciais alcançariam. A fugacidade dos vídeos, que permaneciam ‘no ar’ apenas 24 horas no Instagram, logo dá lugar a um canal no Youtube, que passa a ser



SUMÁRIO



um repositório de muitas das agradáveis e produtivas conversas. Ah, a Internet... as fronteiras são transpostas e temos acesso, a qualquer tempo, a esse rico material.

Com temas variados e muito pertinentes, o projeto semanalmente foi transformando o caos do distanciamento físico em um espaço leve, de aprendizado compartilhado, de falas potentes sobre pesquisas muito bem fundamentadas na área da Linguística Aplicada. Dentre todas as exímias palestras, algumas nos chamaram especial atenção pelo diálogo explícito, quer seja com nosso interesse de investigação acadêmica, quer seja com nossa prática docente. No tópico seguinte, apresentamos algumas das nossas considerações acerca dessas *lives*.

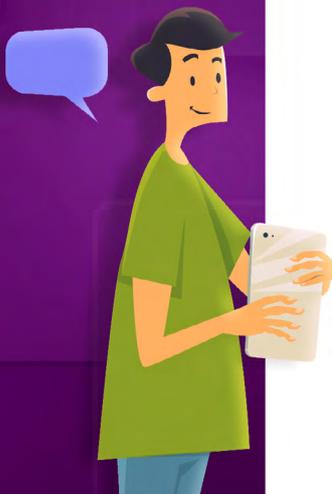
DIVERSIDADE, CRITICIDADE E (NÃO) NEUTRALIDADE: POSSIBILIDADES PARA PENSAR A ESCRITA ACADÊMICA E A PRÁTICA DOCENTE

Uma das discussões girou em torno do aparente conflito em que pode se situar a posição do sujeito pesquisador na área das ciências sociais e humanas: assumir um lugar de (não)neutralidade na escrita acadêmica, questão fomentada pela palestra “A escrita acadêmica e o falar de si: um debate sobre (não) neutralidade na área dos estudos da linguagem”, em que o Professor Leandro Cristóvão (CEFET-RJ) trouxe à tona problematizações acerca da subjetividade do pesquisador.

Diferentemente do que o senso comum aponta, expor a opinião do sujeito autor no processo de elaboração do saber não torna o texto ‘menos acadêmico’, mas revela sua participação explícita e ativa na construção desse trabalho, que é, por natureza, eivado desse ser que



SUMÁRIO



o constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por ele, em um processo mútuo de implicação.

Na verdade, de forma muito generalizante, parte da sociedade cria um estereótipo do pesquisador legítimo e corporifica a imagem de “uma pessoa de jaleco branco, usando óculos, situada no laboratório repleto de tubos de ensaios”, como pontuou o professor Leandro. Essa visão exclusivamente positivista sobre o conceito de ciência e do que significa fazer ciência leva à criação de modelos reducionistas de pesquisador-cientista que, lamentavelmente, são reproduzidos por grande parte da sociedade, que desconsidera as investigações das(e) áreas humanas e das ciências sociais como trabalho científico.

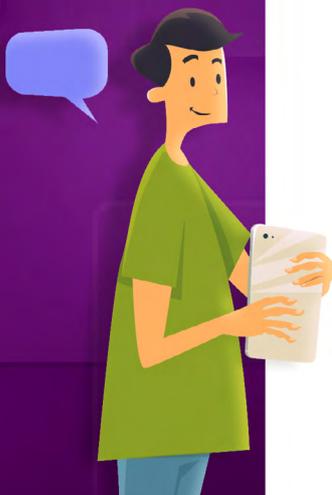
Felizmente, o fazer científico não é estável, tampouco definitivo. A própria natureza investigativa desse fazer permite que reelaboremos o conceito em questão e rompamos fronteiras disciplinares, quando propomos um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Etnografia, para ampliar a compreensão do nosso próprio objeto de estudo.

O autor sustenta que, a partir de um desdobramento da abordagem etnográfica, a autoetnografia, o pesquisador passa a grafar seu comportamento diante do objeto pesquisado, de forma científica, com bases epistemológicas sólidas, que incluem analisar o objeto de forma metódica, observando os vínculos entre discurso e ideologia, identidade e alteridade, por exemplo, elementos que estão presentes na relação que se estabelece entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado.

Compreender como legítimas novas perspectivas de análise para a escrita acadêmica é extremamente relevante e só pode ocorrer se assumirmos uma postura crítica diante do universo de teorias disponíveis. E a temática da criticidade também foi debatida pela Professora Larissa Benedini (IFSP) na palestra “Formação do leitor crítico na aula de espanhol: a atitude curricular diante das brechas do livro didático”, agora voltada especificamente para a formação crítica do leitor.



SUMÁRIO



A professora inicia sua fala recuperando um dos papéis sociais do ensino médio, explicitados pelos documentos orientadores da Educação Básica brasileira, que é a formação do leitor crítico. Além de citar documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a professora menciona o que preconizam as orientações contidas em editais do Programa Nacional do Livro Didático (2015 e 2018), cujo rol de critérios inclui a exigência de que o livro promova criticidade para que o leitor seja capaz de ir além da simples decodificação do texto.

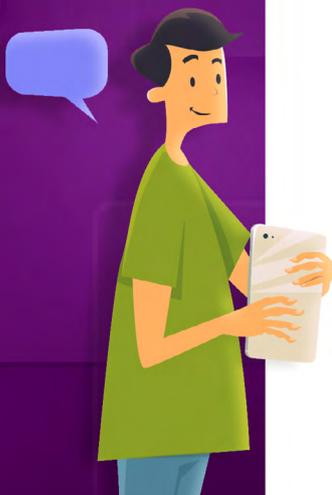
Na era da sociedade da informação, o leitor recebe uma enxurrada de conteúdos e, juntamente, muita desinformação: *fake news* e imagens manipuladas são alguns exemplos. Nesse sentido, a professora chama a atenção para a necessidade de se formar leitores que sejam capazes de avaliar todo o conjunto de informações a que têm acesso e não apenas recebê-las (e reproduzi-las) de forma passiva.

Larissa ressalta que é preciso praticar tanto a leitura crítica, em que o leitor desvenda o sentido do texto, quanto o letramento crítico, que pressupõe a formação do leitor-autor, que constrói o sentido conforme os contextos diversos em que está inserido, já que ler significa exercer uma prática social. O conceito de letramento, nesse sentido, se ajusta à natureza política da linguagem, por meio da qual é possível construir a consciência crítica. Para que isso se efetive, o professor deve adotar uma postura que agencie a formação de um aluno-leitor-crítico e, para tanto, a prática do letramento como alfabetização não é suficiente.

A partir dessa concepção de leitura crítica, a professora aborda a noção de brechas para desenvolver seu posicionamento sobre que atitude curricular é necessário que o professor assuma; ou seja, como agir diante do currículo escolar. As brechas, segundo ela, emergem em sala de aula, com o uso do livro didático, por exemplo, e o professor deve se aproveitar delas. A partir de uma postura engajada em contribuir para a formação crítica do aluno, o docente pode utilizar o próprio livro didáti-



SUMÁRIO



co para desconstruir elementos muitas vezes engessados e enraizados culturalmente. Assim, pode-se utilizar a lógica modernista da destruição para a construção: desconstruir estereótipos frequentemente presentes em muitos livros didáticos, para construir novos conceitos e sentidos a partir do conhecimento do aluno, problematizando e ampliando o tema a ser trabalhado, concebendo novos hábitos, a partir da inserção social de aluno e professor, que são sujeitos socio-historicamente situados.

Confirmando a necessidade de leitura crítica do componente curricular e do material⁹⁵ didático por parte do professor, a palestra “A diversidade linguístico-cultural nos livros didáticos”, ministrada pela Professora Deise Picanço (UFPR), trouxe importantes contribuições para refletirmos sobre o assunto. A professora pontuou o histórico de negação, nos livros didáticos, das línguas dos povos originários, das línguas africanas e dos povos quilombolas, das colônias de imigração europeia, asiática e dos migrantes recentes – Oriente Médio e povos da América Latina - que coexistem com a língua oficial brasileira. E, para esse apagamento, contribui, de certo modo, a legislação no Brasil, que não faz menção ao direito do falante de aprender e de poder escolher falar a língua de sua comunidade.

Há uma espécie de agenciamento de ideologias que determinam que línguas podem ou não ser ditas (e, conseqüentemente, aprendidas), em que momento, por quem e por quê. A professora defende que, para reconhecer que há uma diversidade linguística em todas as culturas, é preciso lançar um olhar de multi e plurilinguismo emancipatório para a prática pedagógica da educação linguística.

A pesquisa da Professora Deise é eivada de criticidade e chama a atenção para a visão de escola como empresa, cuja principal função, dentro de uma lógica capitalista, é gerar lucro. Nessa ótica, grupos empresariais transnacionais produzem livros didáticos com uma visão

⁹⁵ Neste texto, utilizamos os termos *livro didático*, *material didático* e *material* como equivalentes semânticos.



SUMÁRIO



direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades, na contramão da construção de saberes.

A despeito de ser instrumento de(e para) educação linguística, o livro didático passa a integrar a ideia de homogeneização, reproduzindo a perspectiva de uma suposta língua única. Nesse sentido, algumas instituições de ensino impõem ao professor o uso (exclusivo) do material adotado; muitos desses materiais permanecem afirmando a existência do monolinguismo no Brasil, não problematizam a questão do uso da variante de prestígio, constituindo-se mais como prejudiciais do que benéficos ao ensino de línguas em uma perspectiva voltada para a pluralidade. O apagamento da diversidade de línguas existentes em nosso território reforça a subalternização de seus falantes, contribuindo para legitimar uma política de não construção de escolas e omissão dessas línguas nos livros didáticos.

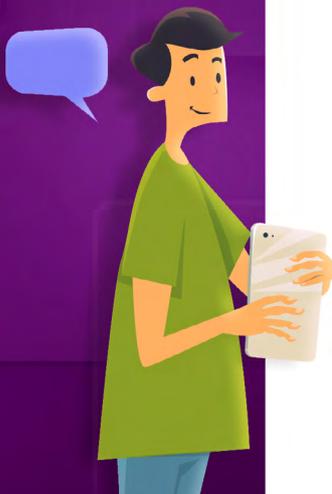
A professora aponta possibilidades de resgatar o livro didático para a realidade do estudante, se o professor assumir o protagonismo da construção de sua própria metodologia, abrindo espaço para reflexões a partir de temas trazidos pelo próprio material.

Inegavelmente, há uma relação conflituosa entre professores e livro didático. Se por um lado ele facilita o trabalho do professor, por outro lado, não pode ser o único material para suas aulas, já que isso pode significar tanto a reprodução de ideologias ali presentes, quanto a aceitação de narrativas que são verdadeiras armadilhas para o trabalho docente, como o enunciado 'sem livro didático não há aula'.

A autora não preconiza a resistência ao uso do livro didático em sala de aula; mas sugere que é preciso aprimorar a formação inicial do professor, que deve se tornar autônomo, produzindo seu material quando possível, para que ele interaja com o livro didático de forma crítica e ensine o aluno a ser crítico daquilo que lê e consome.



SUMÁRIO



A DECOLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO, NO CURRÍCULO E NAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, vamos nos debruçar sobre alguns temas que se unem através de uma perspectiva decolonial de ensino e, para iniciarmos o nosso relato, trouxemos a explicação da professora Doris Matos (UFS) - expositora da 8ª *live* com o tema *Perspectivas Decoloniais e Currículo* - sobre decolonialidade na definição de Catherine Walsh (2009, p:15 - 16).

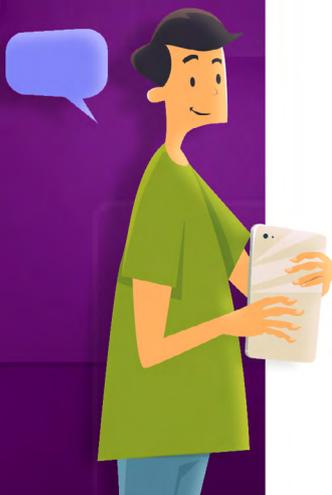
[...] o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.

Doris citou ainda a socióloga boliviana Silvia Cusicanqui que também adota a expressão “luta contínua”, mas que se apropria do termo anticolonial, no lugar de decolonial, para dar significado a esse movimento constante e que busca transcender a colonialidade através de outras formas de pensamento, de entendimento do sujeito e da sua corporeidade.

A professora Doris elucidou também a diferença entre os termos colonialismo e colonialidade para que a palavra decolonialidade ganhasse ainda mais sentido na apresentação da sua *live*. Para isso, ela citou a definição desses conceitos a partir dos estudos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1997), que atribui ao colonialismo a relação com o período histórico da colonização e à colonialidade, o reflexo desse período colonial percebido até hoje.



SUMÁRIO



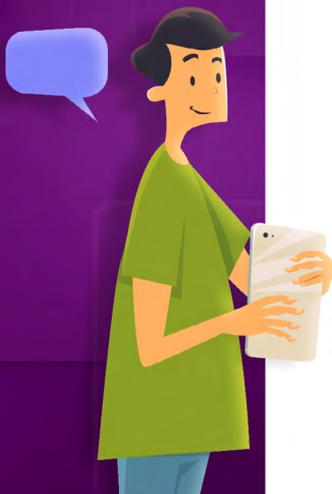
Outro ponto que nos chamou a atenção nesta *live* foi o fato de ver o substantivo decolonialidade como verbo: DECOLONIZAR. Nesta nova categoria gramatical, a palavra assume a responsabilidade de ação, ou melhor, um projeto em ação dentro dos espaços educacionais, principalmente na construção do currículo, afinal “currículo é poder e constrói identidades”, como classifica Tomaz Tadeu da Sila (1999), citado por Doris.

Essa discussão se ressignifica quando se observam as resistências coloniais nesses espaços educacionais como o programa ESCOLA SEM PARTIDO (que na verdade não é tão apartidário assim), a REFORMA DO ENSINO MÉDIO (em que o ensino de língua retrocede a uma perspectiva monolinguista, ofertando apenas inglês como língua estrangeira na educação básica), o ENSINO REMOTO (que não atende, ou atende precariamente, a maioria dos alunos), o ENEM 2020 com o lema: O BRASIL NÃO PODE PARAR (aumentando ainda mais a desigualdade no acesso às universidades), as DATAS COMEMORATIVAS (como a do dia do índio, restringindo a comemoração a uma fantasia). Enfim, há uma série de exemplos de modelos coloniais quando se fala da educação brasileira e é urgente a necessidade de DECOLONIZAR.

Uma das ações desse verbo pode ser justamente a que parte das perguntas, como fez a professora Deise Viana (IFBA) que usou como título da 22ª *live* do projeto o questionamento: *Vidas Negras importam no ensino de línguas?* Tal indagação levou à reflexão sobre o nosso papel enquanto professores, não apenas no âmbito da língua como sistema (como código), mas sobretudo como função, no sentido de promover a interação e a comunicação com o outro. A *live* da professora Deise nos instigou a pensar o papel do professor de línguas sob uma ótica que transcende o ensino das regras gramaticais e que promove um “viver em línguas”, preparando o aluno para viver experiências na e com a língua, interagindo com outras identidades, inclusive com os sujeitos que habitam esses espaços.



SUMÁRIO



Essa discussão se estende na problemática dos materiais de língua estrangeira em dar visibilidade a alguns aspectos culturais, em experiências de língua e nas histórias do outro que fujam do eixo eu-rôcntrico, dos rótulos de norteamnto, porque a língua convoca, mas também silencia e vai silenciar no apagamento das diversidades nos manuais e nos cursos de língua. Por isso se faz necessário valorizar o *estar inserido* na América Latina, assim como analisar as questões culturais, sociais, governamentais e de direitos humanos que estão potencializadas ou excluídas em suas realidades.

O ensino crítico de línguas e a decolonialidade compreendem o corpo como um referencial que faz parte da linguagem e da performance estabelecida nos atos de linguagem. Assim, analisam o corpo diaspórico que carrega a memória ancestral, o repertório que perpassa pela relação de língua que a gente tem como o outro. Essa abordagem ressalta a importância de se ampliar a visão sobre esse corpo linguagem, uma vez que a língua é a possibilidade de existir no mundo.

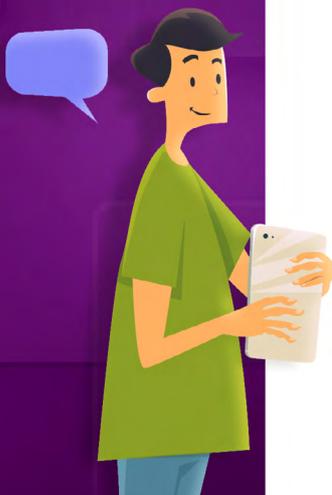
A professora Deise contou algumas de suas histórias de viagem e uma delas ilustra bem a compreensão do corpo como linguagem. A narrativa foi sobre a sua primeira viagem internacional, ao Chile. A professora relatou ter sido surpreendida pelo tratamento lhedado no país, pois não imaginava ter que lidar com tantas leituras sobre o seu corpo linguagem. Eram muitos “rótulos” a desmitificar, como um corpo feminino, um corpo negro, um corpo viajante que domina o idioma do país visitado.

E por falar em dominar o idioma do país visitado, trazemos as considerações sobre a 19ª *live* apresentada pela professora Fernanda Carvalho (UFMG) sobre *Internacionalização e aprendizado de espanhol*.

Nesta *live*, a professora Fernanda aborda a importância da mobilidade internacional usando, como ilustração, uma metáfora náutica do conto *A Ilha Desconhecida* de José Saramago (1997) e inicia sua



SUMÁRIO



apresentação com a seguinte frase do conto: “Entrega ao portador um barco, não precisa ser grande, mas que navegue bem”. Nesta citação, ela destaca que o intercâmbio acadêmico não precisa ter um tempo cronológico grande para produzir efeitos de sentido imensuráveis no sujeito, mas que as experiências provenientes de um intercâmbio precisam propiciar um *navegar seguro*, com amparo institucional, que viabilize oportunidades de mobilidade e infraestrutura para este estudante “portador do barco”.

A professora, na sua exposição, deu ênfase às experiências de intercâmbio em que os estudantes fazem uso da língua estrangeira e ressaltou a importância de internacionalizar esses estudantes a partir de uma experiência intercultural, decolonizadora, através de uma internacionalização do conhecimento que possibilite a não subalternização linguístico cultural de uma sociedade sobre a outra.

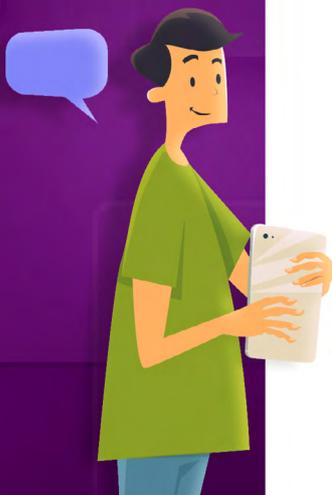
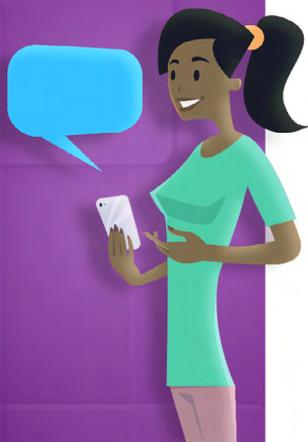
Assim, aprender espanhol ou qualquer outra língua, no processo de intercâmbio, só ocorre se o sujeito estiver aberto a se rever a partir do encontro com o outro. Na medida que a subjetividade desse estudante se identifica com o modo de viver a identidade do estrangeiro e possibilita essa troca intercultural, a internacionalização promove a experiência do autoconhecer-se dialogando com o outro. É o exercício do navegar por si e reescrever a sua história, ou melhor, novas histórias que contribuam para o crescimento comum.

PALAVRAS FINAIS

O projeto do Professor Antonio foi aprovado com louvor. Não por uma banca de PHDs que tem autoridade acadêmica para fazê-lo; mas pela comunidade à qual se destinaram as agradáveis e produtivas conversas: seus alunos da disciplina *Linguística Aplicada* e os



SUMÁRIO



estudos hispânicos e demais interessados, ou seja, aqueles que se pretendiam seus alunos e os convidados de seus convidados para assistir às *lives*. Podemos afirmar que sua empreitada se efetivou sustentada no tripé que caracteriza a educação na rede federal de ensino: ensino, pesquisa e extensão.

Muito obrigada, professor, por ter corporificado esse trabalho árduo que incluiu variadas tarefas: contactar os professores, conciliar agendas, preparar roteiros, salvar os vídeos, publicá-los no canal do Youtube... Obrigada por abrir as portas da sua casa para nós. Obrigada por se dispor, em um período tão delicado, de tantos afetos emocionais (entre outros), a compartilhar conosco a essência do papel que você ocupa: construir conhecimento e servir à comunidade. Embora a sociedade reconheça outros adjetivos que qualifiquem o servidor público, especialmente o de educação, nós agradecemos por sua generosidade e empenho. E, agora, é hora de aproveitarmos esta preciosidade de livro, que coroa o brilhante projeto “Conversas sobre ensino de línguas” e brinda os estimados leitores com textos excelentes que, certamente, contribuirão para o desenvolvimento dos estudos em Linguística Aplicada e demais áreas relacionadas ao ensino de línguas. Leiam, aproveitem, apropriem-se das discussões, cruzem fronteiras e ampliem seu campo de atuação e/ou de investigação.

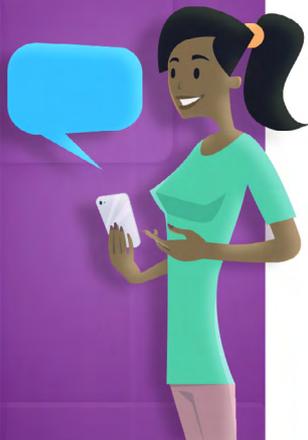
REFERÊNCIAS

BENEDINI, Larissa. *Formação do leitor crítico na aula de espanhol: a atitude curricular diante das brechas do livro didático*. *Live*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aUaW2pyTux4>> Acesso em: 26 set. 2020.

CARVALHO, Fernanda. *Internacionalização e aprendizado de espanhol*. *Live*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yoyAeaIYWv4>> Acesso em: 25 set. 2020.



SUMÁRIO



CRISTÓVÃO, Leandro. *A escrita acadêmica e o falar de si: um debate sobre (não)neutralidade na área dos estudos da linguagem*. *Live*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RW1ZxCWqRLc>> Acesso em: 26 set. 2020.

MATOS, Doris. *Perspectivas decoloniais nas práticas curriculares*. *Live*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Oq2n4Q4jBeM>> Acesso em: 25 set. 2020.

PICANÇO, Deise. *A diversidade linguístico-cultural nos livros didáticos*. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ehGEgnCzBDw>> *Live*. Acesso em: 26 set. 2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina*. *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Quem escondeu o currículo oculto*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

VIANA, Deise. *Vidas negras importam no ensino de línguas?* *Live*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4frYbgxU2l>>. Acesso em: 25 set. 2020.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.



27

Luiziane da Silva Rosa

LIVE 14:
conversas sobre
ensino de línguas



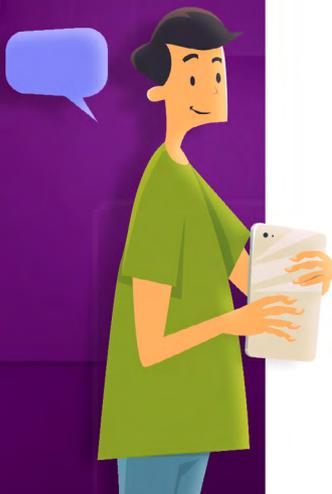
Das muitas reflexões que tiraremos da pós-pandemia do Covid-19 e das determinações sanitárias dos órgãos institucionais durante o isolamento físico e social da população, as que envolvem a formação docente são, sem dúvidas, as mais desafiadoras e, ousado dizer, seguirão sendo pelas próximas décadas.

Primeiro porque muito se discutiu sobre a educação remota, a distância, o novo conceito online/offline e suas escancaradas desigualdades sociais que não incluíam, muitas vezes, nem docentes nem alunos nas variadas esferas da educação⁹⁶. Vimos que o que já acontecia no presencial, principalmente na escola pública, também acontecia no virtual: a questão de privilégios, o acesso limitado às tecnologias digitais, a demora e burocracias nas políticas públicas ... apenas para citar alguns fatores. Segundo, muito se discutiu sobre as atividades pedagógicas que tiveram de ser reorganizadas e restabelecidas de forma mais imprevisível do que de costume. Um questionamento recorrente entre os docentes era como essas atividades de ensino-aprendizagem seriam exploradas no tal “novo normal”. E toda essa discussão acontece/acontece dentro dos espaços virtuais em um contexto pandêmico.

Contudo, ao mesmo tempo em que temos esses novos desafios impostos pela pandemia, temos também o que deixou todo esse caos: a reflexão em torno da prática pedagógica em educação linguística, no ensino de língua estrangeira/adicional.

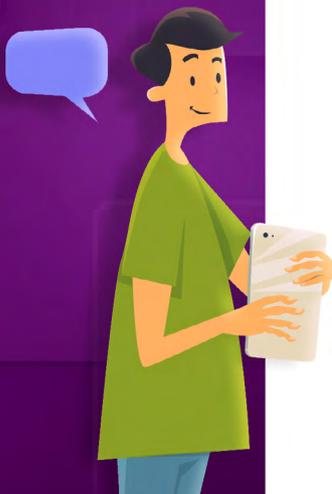
⁹⁶ Para essa discussão, a 2ª Live, “Aprendendo Espanhol na Quarentena”, com a professora Doutora Adriana Ramos (CEFET/RJ) e a 16ª Live com a professora Doutora Isadora Gregolin (UFSCar), “Uso emergencial de tecnologias e perspectivas pós-pandemia para o ensino e aprendizagem de línguas”, detalham e discutem mais esse momento no qual me situo.

SUMÁRIO





SUMÁRIO



Para conversar sobre esse momento singular no/do qual nós docentes de línguas experimentamos, convido o/a leitor/a a explorar o projeto “Conversas sobre Ensino de Línguas” desde o ponto de vista da espectadora (ainda estamos buscando um nome chique 😊), que aproveitou o momento de professora-pesquisadora e professora-reflexiva no dado contexto para se atualizar e, ao mesmo tempo, para questionar a própria prática. Embora seja difícil escolher uma Live das tantas que acompanhei, que por sinal foram proveitosas, parto daquela que me deixou inquieta quando estava preparando atividades para o curso formação inicial e continuada (FIC-Espanhol) em que leciono.

O caminho metodológico é participativo, dentro da rede social do Instagram e nas interações diretas com o mediador e apresentador do projeto, professor Antonio. Reflito, então, a partir da 14^a Live da Professora Doutora Deise Picanço (UFPR) em 12 de junho de 2020 em que abordou a diversidade linguística no livro didático de línguas estrangeira, porém trouxe importantes reivindicações gerais em educação linguística, em pensar criticamente na e sobre a prática pedagógica a partir dos cenários que temos no histórico de ensino de espanhol no Brasil e em nosso papel de agentes políticos que lutam por direitos linguísticos, menos homogeneizantes, a partir do livro didático de espanhol.

Meu texto será um pouco despretensioso, entre o formal acadêmico e a informalidade de uma rede social. Acrescento que este texto conversacional tentará resgatar, ainda, através das língua(gens) e da noção de prática reflexiva crítica na formação inicial e contínua, um pouco das valiosas (trans)formações e contribuições do projeto para minha prática pedagógica. Talvez, por isso, o título dessa introdução seja um *montón de emoticonos*.



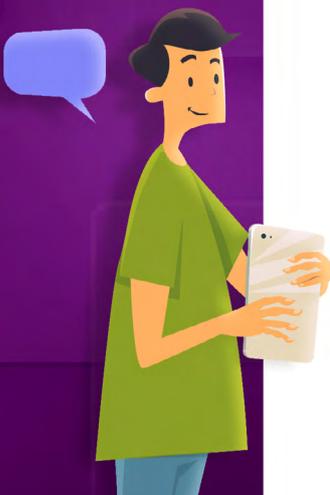
USTED SE UNIÓ (INSTAGRAM)

O 14º encontro do *Projeto Conversas sobre Ensino de Línguas* aconteceu em um momento que estava acompanhando as diversas formações ao vivo ocorridas durante o isolamento. Acompanhei por iniciativa própria e por recomendação do meu local de trabalho, um instituto federal. Nesse mesmo momento eu estava reavaliando notas, discutindo – inclusive com os alunos - a continuação do semestre e o começo do próximo semestre em meio a um cenário de incertezas. Era uma situação não muito diferente da de outros colegas.

O livro didático adotado no curso FIC de Espanhol foi pensado para um curso presencial que teve de ser adaptado ao ensino remoto. Embora tenhamos a liberdade de preparar materiais didáticos dentro de uma instituição federal, ainda há o discurso recorrente de que devemos legitimar um programa de estudo a partir de um livro didático e que este sirva de guia para os trâmites burocráticos da instituição. Uma realidade tampouco diferente de outras instituições.

Sem tempo e sem carga horária de preparar um material adequado ao nosso público e sem um estudo aprofundado para fazer uma análise de necessidades qualificada, nós professoras de espanhol usamos o mesmo material didático e nos reinventamos à medida em que os estudantes relatavam seus desafios nos grupos de *WhatsApp* e nas telas do *Google Meet*. Com as dificuldades relatadas pelos alunos do semestre 2020-1, passei a perceber outras lacunas no que tange à curadoria crítica desses materiais, algo que já vinha escutado dos alunos dos cursos presenciais de 2019-2. Um dos desafios enfrentados por eles, desde a minha percepção, é a forma como nos aproximávamos da língua espanhola sem nos preocuparmos apenas com as estruturas fechadas, sob apenas um viés Ibérico ou descrições de hábitos culturais considerados “anexos”. Para eles, construíamos,

SUMÁRIO





SUMÁRIO



na aula, discussões críticas de mundo e as aproximávamos de suas realidades. As discussões quase sempre se pautavam a partir de materiais autênticos de internet e explorados por nós em sala de aula. Se pensarmos bem, este é um trabalho igualmente desafiante para o/a docente, ainda mais em um contexto de reinvenção de práticas pedagógicas num tempo de pandemia. Então, qual a importância da discussão sobre livro didático para além da formação que estava tendo?

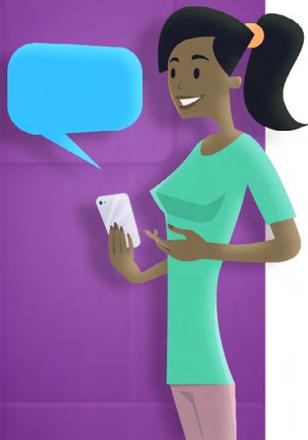
Quando a professora Deise Picanço trouxe/traz suas impressões sobre a história do ensino da língua espanhola em nosso país, avanços e retrocessos, e as implicações que políticas públicas e educacionais pensadas estritamente na mercantilização do idioma compreendemos a função e finalidade dos livros didáticos, mas compreendemos nosso papel de agentes educacionais e linguísticos. De fato, o livro didático tal como é conhecido, é apenas um item a ser explorado dentro da negociação entre alunos e professores de línguas. Compreender, portanto, as entrelinhas da produção de material didático e de toda prática pedagógica atrelada a ele é compreender uma série de questões e dilemas educacionais. Entre elas, a educação linguística que almejamos no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, se excludente dentro da perspectiva homogênea de mercado ou sob uma “vigilância epistemológica” (De NARDI; AMENDOLA, 2018, p. 190)⁹⁷ como que vem sendo tratada.

Produzir materiais de ensino pressupõe lidar com diversos fatores que interferem na escolha dos textos: adequação do gênero e do seu conteúdo aos objetivos didáticos, autorização para reprodução e viabilidade gráfica para sua transposição ao LD e, ainda, delimitações estabelecidas nos editais do PNLD, quando se pretende submeter uma obra à avaliação desse Programa. Esses fatores exercem impacto no conteúdo

⁹⁷ As autoras citadas fazem referência as ideias de “Transposição Didática” discutida por Chevallard (2009) em que a vigilância, nesse caso, “visa garantir que não haja simplificações ou erros conceituais sob o pretexto de transparência ou simplificação dos conteúdos aos alunos”. Contudo, as autoras e a própria professora Deise, chamam a atenção que tal vigilância já vem dos autores e editores que já moldam os livros didáticos a gosto dos avaliadores de programas governamentais (como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) e editoras transacionais.



SUMÁRIO



que chega às mãos de alunos e professores de todo o país para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (De NARDI; AMENDOLA, 2018, p. 191)

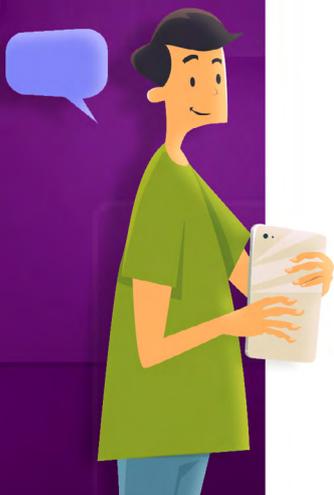
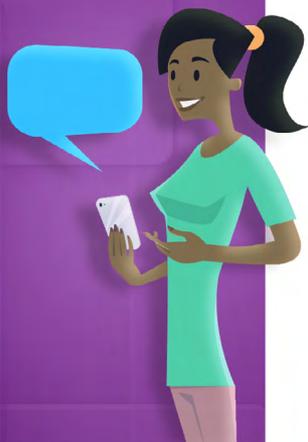
Como tudo em educação, a produção de livros e materiais didáticos perpassa por vieses ideológicos que nem sempre estão alinhados ao mercado ou às práticas subjetivas dos e das docentes. Quando exploramos bases epistemológicas periféricas a esses sistemas, a coisa toda se complica. O conflito gerado por esse sistema, nem sempre justo, impacta de alguma maneira em nossas escolhas pedagógicas. É uma construção.

Em dado momento da conversa da *Live*, a professora Deise problematiza outro grande desafio de lidar com uma língua diversa que não é tratada em toda sua pluralidade e multiculturalidade nos livros didáticos. Segundo a professora, a forma como a variedade do espanhol aparece nos livros didáticos, por exemplo, não dá conta dos falares reais e por isso há um apagamento, um esvaziamento que reforça uma visão centralizadora e colonial ainda em expansão. Tal apagamento é percebido pelos alunos. Veio-me então outro questionamento: será por isso que aqueles meus alunos se identificavam mais com a forma como tratávamos a língua em sala de aula do que com o que poderia ser explorado no livro didático adotado? Foi uma das tantas reflexões que comecei a ter durante a *Live* e que foram reforçadas a partir das anteriores do projeto.

De fato, ao preparar uma atividade que trabalha apenas a partir de um ponto de vista lexical e de uma visão cultural eurocêntrica, passamos a repassar a ideia de unidade que, por sua vez, já é tradição na própria academia e nos grupos empresariais de mercantilização de idiomas. Concordo com a professora Deise e com os demais participantes do projeto, que a ideologia linguística detrás dessa tradição não nos leva a uma formação crítica, a uma prática reflexiva e alimenta uma agenda de mercado cada vez mais limitadora para aquele docente que defen-



SUMÁRIO



de uma diversidade linguística. Ao aluno, encaminhamos, sem querer, a visão igualmente limitadora de letramento crítico. Novamente, nos encaminhamos para uma discussão da prática para além do livro didático.

Ainda de acordo com a professora Deise, precisamos, como professores de línguas, interferir criticamente nesses espaços simbólicos do mercado empresarial e aproveitar as pulverizações simbólicas que tais espaços deixam nos livros didáticos de espanhol. Talvez aí passaríamos a enfrentar estruturas que nos vendem como homogeneizadoras a exemplo dos centros de referências, das academias nacionais de línguas ou das editoras que dominam mercados internacionais.

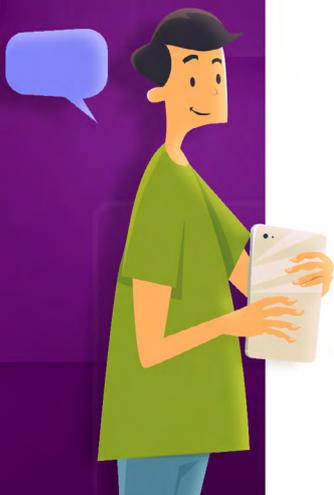
A língua inglesa, por exemplo, foi e é marcada ainda como língua franca, apagando outras línguas nomeadas (espanhol, francês, alemão, italiano etc.) e outras línguas de povos originários como também as demais variedades do próprio inglês. É um posicionamento político vertical que precisa ser superado. Esse foi um dos assuntos recorrentes em diversas outras *Lives* que ampliava a discussão.

A professora Deise e o professor Antonio provocam outra pergunta muito recorrente nos cursos de licenciatura, mas pouco explorada na formação em serviço: que concepção de línguas e cultura temos? E adicionam: que tensionamentos estamos enfrentando ou devemos nos preocupar daqui em diante? Que ações subjetivas podemos fazer os/as discentes e discutir com eles/elas os direitos linguísticos?

Bom, se o livro didático for adotado e encarado como um aliado - dada a riqueza de conteúdo que pode conter e não os desmerecemos por isso porque realmente é muito complexo fazê-lo-, cabe-nos compreendê-lo como um agenciador de subjetividades, que não incentiva estruturas enraizadas ou dá um falso aspecto de diversidade e direitos linguísticos.



SUMÁRIO



Sim, isso também é bem recorrente. A professora Deise dá como exemplos como o favorecimento do monolinguismo, a não visibilidade para o bilinguismo e para o translanguismo, a inserção de variação linguística em vez da variedade linguística do espanhol ou enfatizar uma variante de prestígio como se ela fosse a única a ser conhecida pelo alunado. Para superar essa visão limitada ainda sustentada pelo mercado e percebida pelos estudantes, Deise propõe discutir os livros didáticos desde uma dimensão política, de agenciamentos, que vá além das metodologias embora essas também sejam importantes. Defendo a mesma visão estendendo aos materiais didáticos e às ações da prática pedagógica.

COMENTARIO: HAZME UNA PREGUNTA (INSTAGRAM)

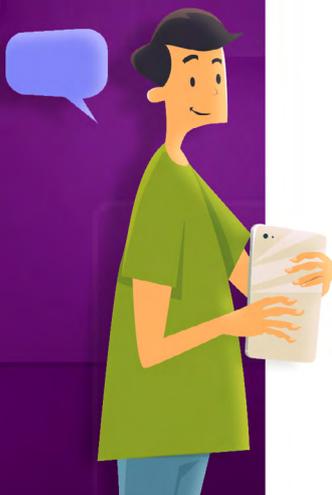
A provocação dos colegas nesse debate me recorda a perspectiva schöniana⁹⁸ sobre reflexão, profissional reflexivo, reflexão e/na ação, reflexão prática, reflexividade, practicum reflexivo entre outras derivações, porém que são contrárias à concepção de profissional instrumental e técnico que aplica aquilo que lhe foi ensinado. Ao contrário, é uma concepção que dá ênfase à experiência e às competências profissionais que contribuem para gerir a prática pedagógica e torná-la mais autônoma e permanente. (TARDIF; MOSCOSO, 2018)

Sem adentrar nas polêmicas da concepção do termo competência, concordo que quando um grupo questiona a relação de poder que outro grupo domina podemos pensar mais criticamente na ação

⁹⁸ Conforme o próprio Donald Schön explica, a ideia de profissional reflexivo não é nova. Tem origem nas ideias de John Dewey, Montessori, Tolstói, Froebel, Pestalozzi e Emílio de Rousseau sobre a experiência que os alunos e professores traziam na, sobre a prática e sobre a reflexão dessa prática.



SUMÁRIO



e fazer com que todos no entorno questionem....Nesse aspecto, partindo do ensinamento freireano, nossos estudantes devem ser convidados/as a pensar conosco em como podem ter acesso à pluralidade cultural e linguística sem serem reféns, como bem comenta Picanço, de grupos com interesses econômicos que mais homogeneizam do que libertam. 😞 😐 😡

Outro ponto importante diante dessa reflexão na e sobre a ação é a pesquisa contínua, na busca por respostas que possam qualificar nossas práticas. Como bem já nos lembrava Paulo Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

Enquanto pensava nos meus *quehaceres de la vida* escutando a *Live*, fiz um desabafo e encaminhei uma pergunta para a professora e o mediador. Embora a reflexão de ambos já tinha me dado uma possível resposta, queria obter também uma acolhida afetiva diante dos demais colegas espectadores e, quem sabe, colher outras expectativas e tensões. A esta altura, minhas impressões sobre algumas formações de professores (ou capacitação como alguns as chamam) - que poderiam facilitar minhas atividades ou responder inquietações - haviam encontrado, por fim, uma constatação desde meus tempos de estagiária: ainda estamos numa perspectiva mercadológica e pouca coisa mudou. E foi interessante observar que os e as colegas comentavam algo parecido ou reforçavam algumas perguntas nesse sentido:



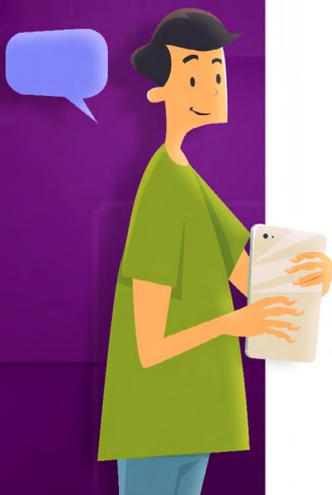
QUE FATORES AINDA LEVAM A REFORÇAR UMA NÃO PLURALIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E CONSEQUENTEMENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Enviar e fixar comentário, reagir (Instagram)

Antes de pensar sobre a resposta, abordo outra reflexão em curso da *Live*. Que bonito seria ouvir nossos colegas durante um evento presencial e escutar os desabaços. (Risos). Sim, mas dada a condição da ferramenta e sua interatividade, o mediador Antonio foi nosso porta-voz nas conversas com os e as convidadas. Nesse aspecto, captar a intenção dos questionamentos é bem importante, porque a escrita do comentário no Instagram tem um limite de caracteres e a dinâmica vai permitindo que haja outras linguagens não-verbais em meio a um comentário enviado. Pode ser positivo, por lado, mas por outro se perde. Mas a gente dá jeito! Justamente a provocação em uma pergunta permite um outro tipo de sentido (e construção desse) no Instagram e outra interação com os colegas que não conhecemos. Enviar corações é uma resposta/reação que a cibercultura nos apresentou. O distanciamento não impede de reagirmos durante a fala de nossos interlocutores, porém tudo isso é processo formativo e um agir reflexivo.

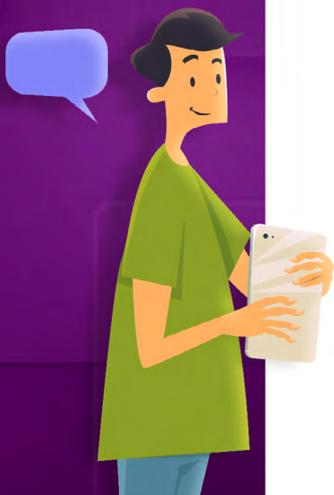
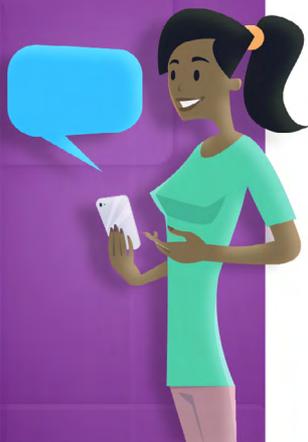
Ademais dessa reação, gostaria de pensar em outra ação, dessa vez a ação pedagógica que estava acontecendo. A ação a partir da pesquisa, a partir da formação e do que estávamos discutindo. Sem esquecer da reflexão na ação que comecei a contrapor enquanto preparava as atividades para os alunos e escutava a *Live*. O que tiramos do que foi discutido?

SUMÁRIO





SUMÁRIO



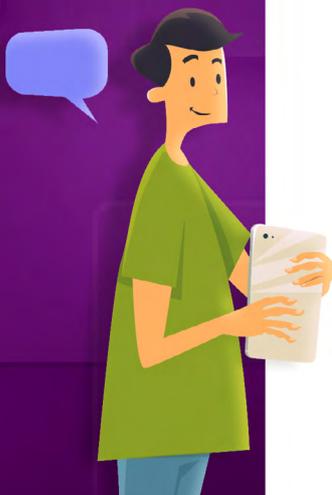
Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004, p.15)

Embora a pergunta que fiz direcionada ao assunto de pesquisa da professora convidada, penso que o que ela tratava, sobre as implicações que estão por trás da produção e consumo do livro didático de espanhol no Brasil, convoca à inquietações do fazer pedagógico. E de fato, nosso assunto girou em torno das demandas sociais homogeneizantes e nos demais apagamentos sociais ao se ensinar língua estrangeira/adicional. Nesse ponto, conversar com os colegas sobre um assunto que recai diretamente no cotidiano do e da docente de línguas é sem dúvidas contribuir com as reivindicações atuais da área da Linguística Aplicada, afinal, falar de e dentro de certos grupos sociais é também questionar desigualdades, relações de poder, hegemonia linguística, responsabilidades institucionais, entre outras questões. Em políticas linguísticas e educacionais, a Linguística Aplicada contribui para “produzir conhecimento responsivo a questões dos tempos que vivemos [...]” (MOITA-LOPES, 2013, p. 37)





SUMÁRIO



Mas voltando à questão do bloco proposto pela professora Deise, os comentários surgidos a partir das perguntas e desabafo corroboram com sua fala sobre uma agenda corporativa que se apropria das demandas sociais em que vivemos. Daí identificarmos em nossa prática pedagógica essa insistente proposta de unidade linguística (e homogeneizantes) que as instituições corporativas impõem no mercado. A sensação é a de que nos resta manter uma postura conciliatória de quem recebe esses livros didáticos. E como explica Schön (1992) é recair nas táticas burocráticas de toda a escola e que afetam substancialmente nas ações pedagógicas. Não há uma explicitação de quem ganha com isso. Aceita-se conforme funciona o sistema, questiona-se conforme o que dá. Não se contrapõe criticamente a racionalidade técnico-instrumental da formação docente dentro e fora da escola. E como nos formamos ou refletimos sobre isso? A professora Deise, inclusive, faz outra provocação não só atrelada ao livro didático: Prescindir ou Resistir? Eis a questão!

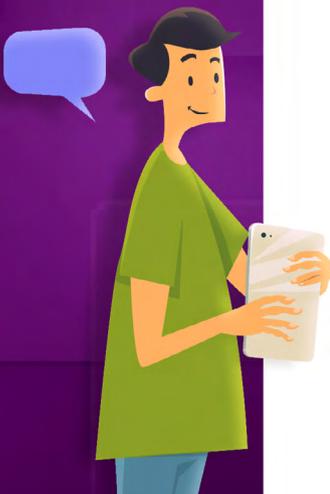
Para reformas educativas mais democráticas e menos tecnicistas, precisamos capacitar o pensamento como “atribuidor de sentidos” e “reaprender a pensar”. (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 283). Com isso, resistimos aos resquícios de abordagens comportamentalistas⁹⁹ presentes na educação brasileira desde a década de 50 que veem o professor como aplicador de ideias, como técnico instrumental e especializado em um determinado saber científico e que ajuda a escola a promover padrões, mais fáceis de gestionar.

Deise e Antonio (a esta altura já estou tratando os colegas com mais intimidade) não se referem especificamente a essa abordagem,

⁹⁹ De acordo com Fávero, Tonieto e Román (2013) a abordagem comportamentalista esteve presente na educação superior e, conseqüentemente, nas práticas educacionais da Educação Básica. Basicamente se compreende como a ideia de que o comportamento humano é reforçado, modelado e de que o conteúdo é transmitido visando a uma competência do aluno. Conseqüentemente, o meio em que vivem esses sujeitos também é controlado, manipulado e não livre. No imaginário da sociedade brasileira, essa é ainda uma visão do profissional docente.



SUMÁRIO



mas conduzem as discussões para pensarmos no produto, o livro didático, como um capital simbólico que oferece a mesma lógica do padrão. A professora segue na problematização no mercado editorial: “Autores evitam conflitos e polêmicas para evitar problemas com avaliadores. Eles ficam refém interpretações. Isso dá mais a noção de transmissão de conhecimento do que construção de saberes e conhecimentos não são enfatizados.” (PICANÇO, 2020) Ainda segundo a professora, isso traz outra consequência, como a oferta de ensino de línguas sob a pressão de agenda econômica do Banco Mundial, ou seja, sob o viés de grandes corporações empresariais, agências comunicacionais (como o *El País*) e interesses econômicos que determinam como deve acontecer a educação¹⁰⁰.

Não é muito diferente do atual cenário educacional e político na pandemia, onde pensamento crítico pode ser sinônimo de amarras ideológicas ou pretextos para podar asas na reflexão das práticas pedagógicas. Aqui na fixação desse comentário, pudemos exercer o pensamento para, por exemplo, perceber os fatores colonizadores adjacentes a objetos culturais como o livro didático e, perceber, para além dele, a importância dessa reflexão na formação crítica do professor.

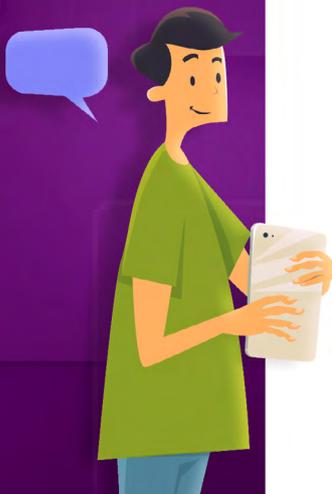
O INSTAGRAM VAI DERRUBAR A GENTE: ENCAMINHAMENTOS PARA O BLOCO FINAL

A palavra “derrubar”, numa *Live* no Instagram, adquiriu outros significados, mas nessas considerações finais encaminho para um sentido base da palavra. O que fazemos para não derrubar essa prática reflexiva crítica?

¹⁰⁰ Importante ressaltar que as reformas educativas assim como a profusão de documentos, diretrizes e bases nacionais oficiais ainda estão sob as amarras dos interesses privados. A grande discussão aconteceu nessa *Live* em tantas outras, principalmente quando se fala na Base Nacional Comum (BNCC).



SUMÁRIO



Concordando mais uma vez com o que os colegas apontaram, precisamos agir a partir de reflexões sobre a prática. Não somente na perspectiva schöniana de refletir na prática em serviço, na ação contínua, mas como bem pontua a professora Deise, colocar essas discussões dentro da formação inicial docente já dão conta do que precisamos para a escola.

É possível com isso avançar no entendimento dos fatores iniciais questionados que conduzem a forma como estamos efetuando nosso trabalho. Em outras palavras, mudar uma perspectiva do sistema, de escola e de currículo. Seria possível, por exemplo, avançar na compreensão de pluralidade e diversidade linguística, cultural e social. Provocar outras relações de conflitos e tensionamentos, como sugere a professora Deise. Assim, evitaríamos tantos apagamentos e enxugamentos que os interesses econômicos estão potencializando na formação inicial.

Seria oportuno rediscutir ainda até que ponto o investimento na formação continuada não está reencaminhando para processos de homogeneização ou com foco em uma escola pensada somente para resultados. “A escola é muito mais que o livro didático”. (A esta altura concordo tanto com os colegas que não saberia citar de quem é essa fala).

Se falamos nele, no livro-didático, que foi o motivo da nossa conversa antes que o Instagram derrube, precisamos provocar nossos professores a serem coautores de processos, a serem não só curadores de materiais didáticos em conjunto com a comunidade, mas divulgadores desses saberes. Saberes e conhecimentos que não engessem nem promovam novas coloniedades (algo, por sinal, que precisamos derrubar). Pesquisar e questionar o livro didático de forma crítica e não conciliatória, como sugere a professora Deise, em que alunos e professores transgridam os referenciais já é um bom começo. É um agir nos direitos linguísticos e nos papéis sociais. E nosso papel como formador na internet é realmente muito poderoso nesse novo milênio, e não é apenas consumir.



REFERÊNCIAS

De NARDI, L.; AMENDOLA, R. A produção de livros didáticos de línguas estrangeiras modernas para o PNLD: os textos autênticos e suas implicações. In: BARROS, C.S; MARINS-COSTA, E.G.; FREITAS, L.M.A. (Orgs.) *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p.181-193.

FÁVERO, A.A.; TONIETO, C.; ROMAN, M.S. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação (UFSM)*, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/5483>> Acesso em: 15 out. 2020.

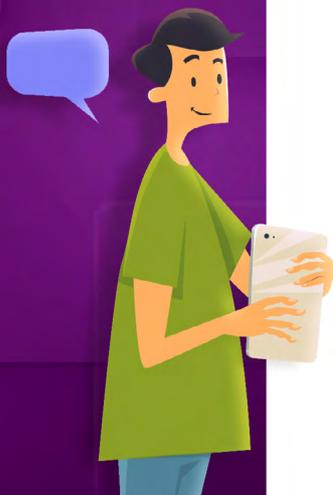
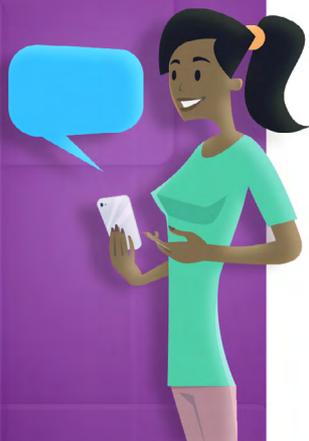
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA-LOPES, L. P (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PICANÇO, D.C.L. Diversidade linguística e cultural nos livros didáticos. *Live 14: Conversas sobre Ensino de Línguas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ehGEgnCzBDw>>. Acesso em: 30 set. 2020

SUMÁRIO





SCHÖN, D. A. Formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores como Profissionais Reflexivos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J.N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v.48, n.168, abr./jun., p.388-411, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SUMÁRIO



SOBRE O ORGANIZADOR

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Possui Graduação em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Língua Espanhola Instrumental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professor de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras (Estudos Linguísticos/Espanhol). Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Ensino Médio 2018 (Ministério da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano” (UFRJ-CNPq). Vice-Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), gestão 2020-2022. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, ensino de espanhol na educação profissional, licenciaturas nos Institutos Federais, narrativas docentes e línguas para fins específicos. E-mail: afjrespanhol@gmail.com

SUMÁRIO



SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriana Maria Ramos Oliveira

Possui graduação e licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), especialização como professora de *Lengua y Literaturas Españolas* pela *Agencia Española de Cooperación Internacional* – AECI (1997), mestrado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), *magíster em Alta Especialización en Filología Hispánica* pelo Consejo Superior de *Investigaciones Científicas* – CSIC (2002), Doutorado em Língua Espanhola e Linguística Aplicada – UNED (2000) e Doutorado em Estudos da Linguagem – UFF (2019). Professora colaboradora nos cursos de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá, professora do Instituto Cervantes e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) no Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEANI). Também está terminando a especialização em Produção e Uso de Tecnologias (UFSCar), coordena o LEANI TRAD (Laboratório de Tradução do Bacharelado LEANI) e tem experiência na área de Letras, com ênfase em línguas estrangeiras modernas (Espanhol), formação de professores, tradução e novas tecnologias aplicadas ao ensino de idiomas. E-mail: dridi.ramos@gmail.com

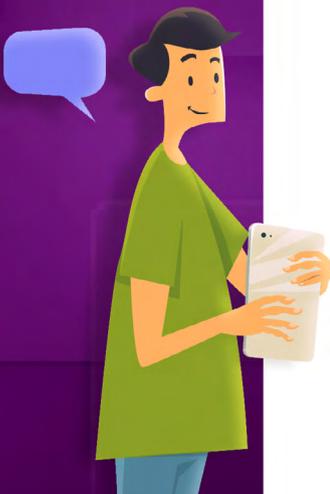
Alvaro Monteiro Carvalho Arcanjo

Licenciado em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), mestre e doutorando concluinte em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é professor EBTT no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), *campus* Valença, onde atua nos cursos integrados, na graduação e na pós-graduação *lato sensu*. E-mail: alvaro.monteirocarvalho@yahoo.com.br

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

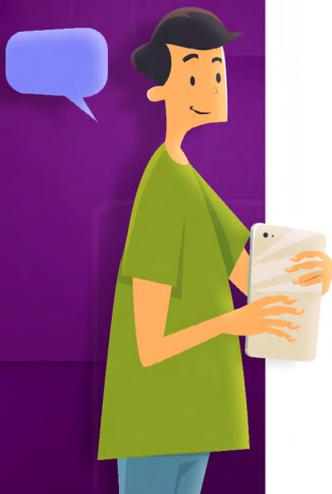
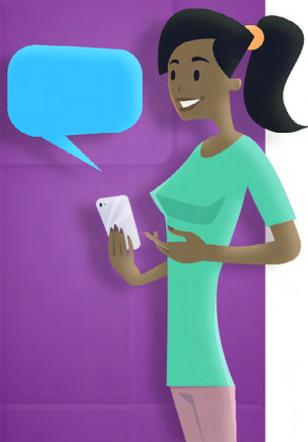
Doutor em Filología. *Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones* na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha com período de Cotutela Internacional no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2015). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espa-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



nhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e desde 2010 é professor efetivo de Língua Espanhola na mesma instituição. Atua nos cursos técnicos em Guia de Turismo e Eventos no Campus Natal-Cidade Alta, além de ministrar disciplinas na graduação: Produção Cultural, Gestão Desportiva do Lazer e Letras-Espanhol. Tem experiência em Sociolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística e ensino; interculturalidade e espanhol para fins específicos. E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

Graduado em Letras - Português/ Espanhol, pela Universidade Estadual do Ceará (2003); possui Mestrado (2012) e Doutorado (2016) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professor adjunto do Dep. de Letras Estrangeiras da UFC, onde ministra as disciplinas de Estágio de Ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio, Semântica e Pragmática e Estágio de Produção de Materiais Didáticos. Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, onde atua na Linguística Aplicada, principalmente com os seguintes temas: formação de professores de língua estrangeira (representações, discursos, identidades e políticas públicas), práticas de ensino de línguas, materiais didáticos para o ensino de línguas. Foi fundador e coordenador do Curso de Especialização em LA e Ensino de Línguas Estrangeiras da UFC, no qual atua como professor. Desenvolve, ainda, pesquisa em LA em interface com a Pragmática e a Análise Crítica do Discurso. Coordena, desde 2011, o Grupo de Estudos de Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE/CNPq). Atualmente, é Diretor do Centro de Humanidades da UFC, membro da Comissão Assessora de Área (CCA), Português e Espanhol junto ao INEP/MEC e consultor junto aos Centros Cearenses de Idiomas (SEDUC-CE), da área de espanhol. E-mail: cicero.miranda@ufc.br

Cláudia Cristina Ferreira

Possui Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL – 2007) e pós-doutoramento em Estudos da Tradução (UFSC – 2019/2020). É professora de Espanhol na UEL desde 2007. Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Atua e orienta, sobretudo, nos seguintes temas: Estudos da Tradução, Fraseologia, Fraseografia, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade, Interculturalidade e Literatura e Ensino. E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br



Deise Cristina de Lima Picanço

Nasceu em Antonina-PR. É Mestre em Educação e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, onde atua no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Educação - Linha de Pesquisa Linguagem Corpo e Estética. É extensionista e pesquisadora em: formação subjetiva, formação do professor de línguas, letramento crítico, livro didático, discurso e dialogia, políticas e ideologias linguísticas. E-mail: deisepicanco@gmail.com

Deise Viana Ferreira

Professora da Rede Federal de Educação há 14 anos. Professora efetiva no Instituto Federal da Bahia Campus Salvador. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP desde 2019. É Mestre em Língua e Cultura (2016), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (2008), Graduada em Letras Vernáculas e Língua Espanhola (2006), pela Universidade Federal da Bahia. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada e Educação Decolonial com ênfase nas Relações Étnicas e Raciais e Formação de Professores. E-mail: deisevianaa@gmail.com

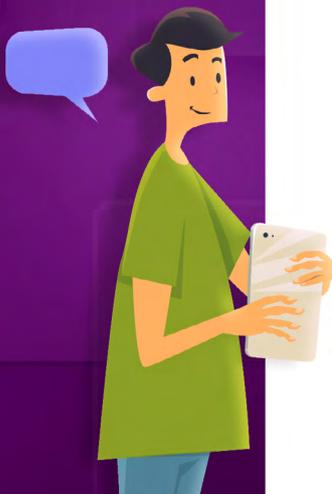
Diego Alexandre

Graduado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação por esta mesma instituição e doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. É professor de Didática e Ensino de Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde desenvolve pesquisas sobre prática de ensino de espanhol e Historiografia da Linguística. Tem interesse em estudos historiográficos, glotopolíticos e decoloniais. E-mail: diegoalexandre@gmail.com

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Doutora em Língua e Cultura (UFBA), Mestre em Letras (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (UERJ) e Graduada em Letras Português/ Espanhol (UFF). É professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas no biênio 2016-2018. Lidera o Grupo de Pesquisa “DIn-terLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos”. Email: doris@academico.ufs.br

SUMÁRIO





Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Docente na Universidade Federal de Alagoas, no Curso de Letras - Língua Portuguesa/Campus de Arapiraca e no Curso de Pedagogia EaD/UAB. Doutora e Mestre em estudos da linguagem - PPGEL/UEL. Especialista em Língua Portuguesa pela UEL, com capacitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade de Coimbra. Pesquisas na área de ensino e aprendizagem de português (PLM e PLE) pelo olhar da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada. E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

Evânia Maria Ferreira do Nascimento

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e cursa doutorado em Linguística nesta mesma instituição. É professora de Língua Espanhola no Colégio Pedro II, campus Humaitá. Tem interesse em análise de materiais didáticos para o ensino de espanhol, sob uma perspectiva discursiva. E-mail: evaniamariaferreira33@gmail.com

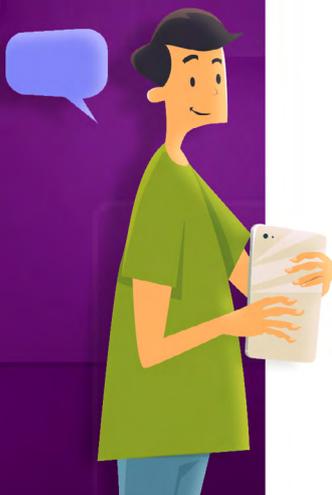
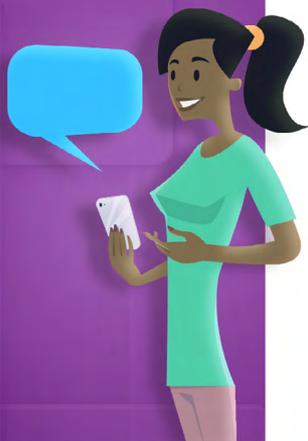
Fernanda Peçanha Carvalho

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Letras, com habilitação em língua portuguesa e em língua espanhola. Atualmente é professora de língua espanhola da UFMG. Tem experiência na área de Letras, atuando, principalmente, nos seguintes temas: internacionalização do conhecimento, análise do discurso franco-brasileira em interface com a psicanálise, política linguística, ensino de línguas estrangeiras, letramento digital e multiletramentos. E-mail: nandafale@yahoo.com.br

Gretel Eres Fernández

Bacharel e Licenciada em Letras – Espanhol/Português pela Universidade de São Paulo (1986). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1993 e 1998, respectivamente), onde atuou como docente a partir de 1988 na Graduação e na Pós-Graduação na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia. É autora de artigos, capítulos de livros e de livros, muitos em coautoria. Seus interesses concentram-se na área de Educação: ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas estrangeiras e formação de professores. E-mail: igmefern@usp.br

SUMÁRIO





Isadora Valencise Gregolin

Docente junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Realizou doutorado na UNESP-Araçuaçu (2008) e Pós-Doutorado na Universidad de Valladolid-Espanha (2017 e 2018). Atuou como coordenadora na UFSCar dos seguintes programas de formação de professores: PIBID (2010-2017), Programa de Licenciaturas Internacionais (2016-2020), Programa Idiomas sem Fronteiras (2014-2020) e Programa Residência Pedagógica (2020). E-mail: isadora@ufscar.br

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Doutor em Letras pelo Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desde 2013 é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSP Campus São Paulo, onde ministra aulas de espanhol no Ensino Médio e Superior e disciplinas de Linguística no curso de Licenciatura em Letras. É presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) nas gestões 2016-2018 e 2018-2020. Também é presidente da Associação Brasileira de Hispanistas, gestão 2020-2022. Suas pesquisas se concentram na Análise do Discurso Materialista e na Glotopolítica, especialmente nos temas que se referem ao espanhol na rede federal e no ensino dessa língua a brasileiros. E-mail: jorgersjunior@yahoo.com.br

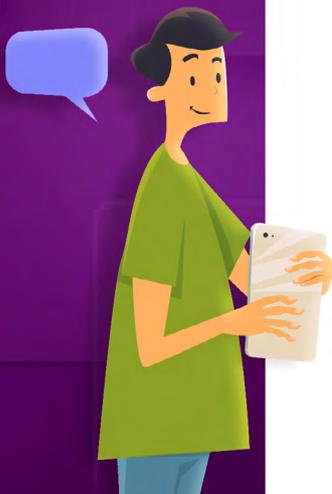
Joyce Palha Colaça

É Professora adjunta de Língua Espanhola na UFS, onde coordena os cursos de graduação em Letras - Português/Espanhol e Letras-Espanhol e atua como coordenadora de Língua Espanhola no Programa IsF – ANDIFES. Tem experiência na área de Análise de Discurso, desenvolvendo projetos sobre os discursos político e midiático em língua espanhola e em História das Ideias Linguísticas, pensando as questões de oficialização de línguas, além de se ocupar em estudos sobre a educação linguística em espanhol. E-mail: joy.palha@gmail.com

Larissa Benedini

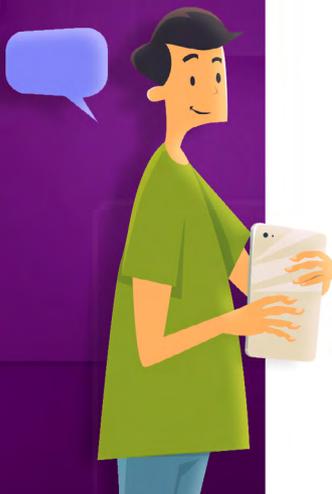
Possui Graduação em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), habilitação em inglês pela Universidade de Uberaba, Mestrado em Estudos de Literatura pela UFSCar, Doutorado em Linguística pela UFSCar e *Diplomado en Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* pelo Instituto Caro y Cuervo na Colômbia. Possui experiência como professora de português e espanhol, atuou durante cinco anos como

SUMÁRIO





SUMÁRIO



professora de espanhol na rede Sesi São Carlos. Também possui experiência com produção e revisão de material didático de línguas. Atualmente é professora efetiva (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) no campus Catanduva e representante local da Arinter (Assessoria de Relações Internacionais) do IFSP. E-mail: larissabenedini@gmail.com

Larissa de Souza Arruda

Desde 2021, professora adjunta temporária de Língua e Literaturas de Língua Francesa da Universidade Estadual de Maringá. Doutora (2020) e mestre (2016) em Letras Neolatinas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada (2013) em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Pernambuco. Integra o grupo de pesquisa LENUFFLE - LEtramento NUMérico da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense. E-mail: larin4@gmail.com

Leandro da Silva Gomes Cristóvão

Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ, egresso do curso de especialização em Língua Espanhola – Instrumental para Leitura da UERJ, bacharel e licenciado em Letras (Português-Espanhol) pela UFRJ. Atualmente é professor do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais e do Tecnólogo em Gestão de Turismo (sistema CEDERJ) do CEFET-RJ. E-mail: leandrosgc@hotmail.com

Luiziane da Silva Rosa

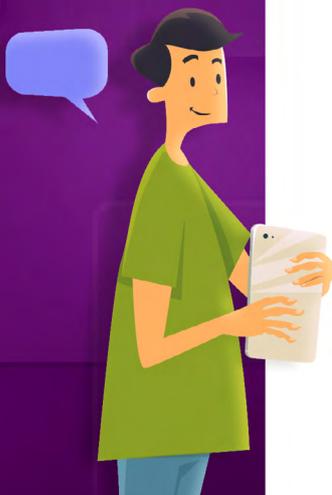
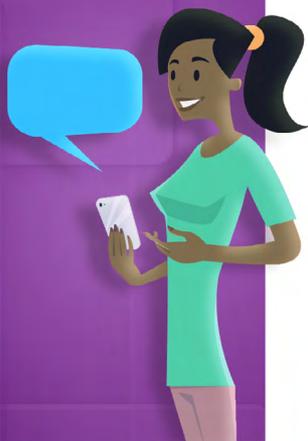
Professora de espanhol do Instituto Federal de Santa Catarina desde 2013. É Mestre em Educação (2011) e Doutoranda em Linguística pela Universidade de Santa Catarina (UFSC). Atua e pesquisa nas seguintes áreas: Ensino de Espanhol, Espanhol na educação básica e para fins específicos, ensino de espanhol mediado pelas tecnologias digitais, metodologias e práticas pedagógicas, políticas linguísticas. E-mail: luizianesc@gmail.com

Marcelo Miranda Lacerda

Doutor em Educação pela UNISINOS /RS, Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Tecnologias Educativas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD- Portugal (2012) Revalidado pela FAE- UFMG (2013). Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros (2001). Membro do GPe-dU: Grupo de Pesquisa Internacional Educação Digital da UNISINOS e do Grupo de Pesquisa em Estudos Hispânicos e Ensino da



SUMÁRIO



UFRN. Atualmente é professor EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Pirapora/MG e Professor Permanente do ProfEPT/IFNMG e Professor Colaborador do PPGE/Unimontes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância e Linguística Aplicada atuando principalmente nas seguintes áreas: letramento digital, leitura e formação de professores, língua espanhola, gamificação, tecnologia e mídias sociais. E-mail: mmlacerda2@hotmail.com

Marcus Vinícius da Silva

Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara). Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciado em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Carreira do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tem interesse e experiência na área de Análise do Discurso de linha francesa; Estudos Discursivos Foucaultianos, Políticas Linguísticas e Ensino-Aprendizagem de Línguas. E-mail: marcus.silva@ufr.br

Maria Camila Bedin Polli

É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP e mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É licenciada em Letras-Português, pela PUC de Campinas e em Letras-Espanhol, pela Faculdade de Americana. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol, certificado pelo CNPq-Unila e membro do *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*, da Universidade de Montpellier, na França. É certificada pela Harvard University, em *Leaders of Learning*. E-mail: maria.bedin@fatec.sp.gov.br

Maria Célia Cardoso de Lira

Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino do Português do Brasil para Estrangeiro, pela Universidade Federal Fluminense - UFF e especialista em Administração Escolar pelo Instituto Isabel. Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela UFF. É professora de Espanhol no Instituto Federal Fluminense - campus Cabo Frio (IFF) e tem interesse na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas, mais especificamente do Espanhol e do Português do Brasil. E-mail: profesoramariacelia@gmail.com



Maristela Aves de Souza Diniz

Formada em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas (2003-2007) e Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade (2010-2012) pela Universidade Federal do Acre- UFAC, Brasil. Mestrado em *Investigación Aplicada a la Educación* (2013-2014) e Doutorado em *Investigación Transdisciplinar en Educación* (2015-2019) pela Universidad de Valladolid - UVA, Valladolid - Espanha. É professora da Universidade Federal do Acre e atua na formação inicial e continuada de professores de língua e literatura espanholas. E-mail: malvesdiniz1@gmail.com

Rafael Jefferson Fernandes

Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorando em Linguística em Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professor de português e espanhol do quadro permanente do CEFET/RJ - campus Valença. Tem experiência no ensino de línguas e seus interesses de pesquisa voltam-se para: contatos linguísticos, bilinguismo, práticas translíngues, (multi)letramentos, políticas linguísticas, formação de professores de português e de espanhol. rafael.fernandes@cefet-rj.br

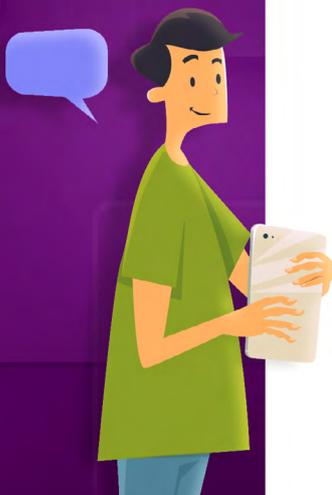
Raquel Souza de Oliveira

Professora do Setor de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Obteve seu mestrado e doutorado pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ. Atualmente realiza seus estudos de pós-doutoramento no mesmo Programa. Sua pesquisa versa sobre as práticas translíngues na educação linguística de jovens e adultos nas aulas de inglês. E-mail para contato: raquel.oliv77@ufrj.br.

Ricardo José Orsi de Sanctis

Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Professor titular de Língua Inglesa e Espanhola na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba e na Universidade Paulista – Campus Sorocaba. E-mail: ricardo.sanctis@fatec.sp.gov.br

SUMÁRIO



ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizado 12, 17, 130, 133, 159, 174,
187, 229, 242, 261, 262, 263, 264, 266,
267, 269, 272, 273, 274, 290, 295, 380,
387, 389
aula de línguas 17

B

BNCC 11, 17, 24, 25, 27, 28, 29, 148, 157,
158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167,
169, 172, 307, 342, 345, 403

C

CAP 14, 15, 130, 414, 415
CAp-UFRJ 15, 130, 415
celular 11, 17, 40, 170, 220, 221, 222,
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230,
231, 232
cenário pandêmico 17, 39
construção identitária 17, 297, 302, 304,
306
conversa on-line 19
Coronavírus 14
COVID-19 19, 20, 21, 35, 114, 123, 236

D

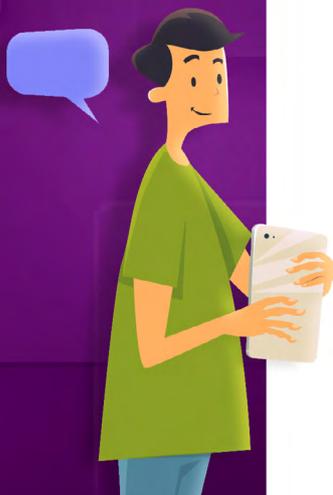
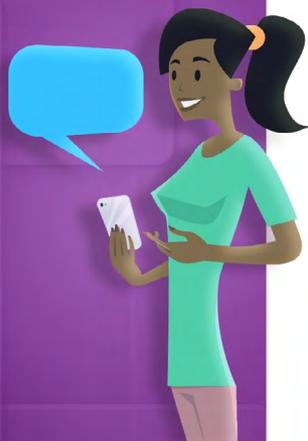
decoloniais 10, 17, 21, 113, 115, 116, 117,
119, 120, 125, 127, 128, 390, 410
diversidade 17, 21, 26, 31, 40, 61, 65, 90,
91, 144, 145, 147, 186, 204, 205, 207, 208,
209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 245,
246, 250, 253, 255, 285, 289, 302, 303,
307, 308, 316, 317, 327, 328, 330, 346,
364, 366, 375, 383, 384, 390, 393, 397,
404

E

educação 9, 10, 17, 19, 20, 23, 24, 27, 28,
33, 36, 38, 39, 43, 45, 55, 56, 63, 64, 73,

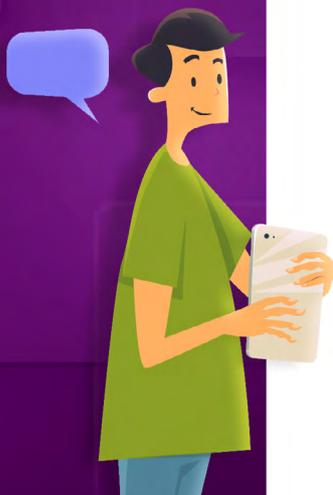
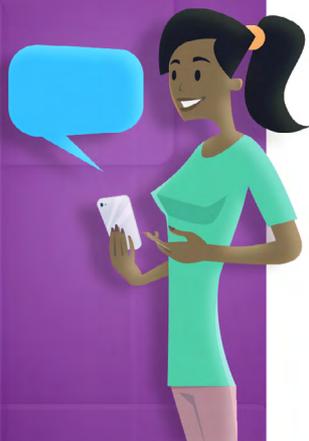
79, 80, 89, 90, 95, 102, 108, 109, 116, 122,
125, 128, 129, 136, 137, 139, 141, 143,
155, 164, 166, 168, 170, 171, 172, 175,
177, 179, 185, 186, 187, 191, 193, 196,
200, 201, 206, 207, 208, 209, 217, 225,
228, 231, 234, 236, 239, 240, 242, 243,
266, 274, 275, 281, 285, 286, 287, 288,
291, 292, 293, 295, 299, 308, 309, 312,
317, 318, 319, 322, 342, 343, 345, 383,
384, 386, 389, 392, 393, 395, 396, 402,
403, 406, 407, 412, 413, 415
encontro virtual 15, 42
ensino 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19,
20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 57, 59, 61, 62, 66, 67, 70, 72, 73,
77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 102, 108,
109, 114, 116, 122, 123, 125, 130, 131,
133, 135, 138, 141, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164,
165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
174, 175, 178, 179, 182, 183, 185, 188,
189, 196, 198, 200, 201, 202, 205, 206,
208, 213, 218, 221, 222, 223, 225, 227,
228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236,
238, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 247,
249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 258,
259, 260, 266, 274, 281, 285, 286, 287,
288, 290, 292, 293, 295, 296, 297, 298,
300, 307, 308, 309, 311, 312, 317, 320,
321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329,
330, 331, 332, 333, 338, 339, 340, 342,
343, 344, 345, 346, 349, 361, 362, 363,
364, 374, 376, 377, 379, 382, 384, 385,
386, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394,
395, 396, 399, 401, 403, 407, 408, 409,
410, 411, 412, 413, 414, 415
ensino não presencial 17, 157

SUMÁRIO





SUMÁRIO



epistemologias 15, 117, 120, 125, 131, 136
 espanhol 9, 10, 12, 16, 17, 20, 21, 23, 24,
 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 42,
 43, 71, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
 86, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 115, 116, 127,
 128, 143, 148, 150, 151, 158, 161, 163,
 164, 165, 166, 167, 197, 215, 218, 245,
 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253,
 267, 277, 285, 286, 291, 292, 293, 325,
 341, 342, 362, 363, 381, 387, 388, 389,
 393, 394, 396, 397, 398, 401, 405, 407,
 409, 410, 411, 412, 413, 415
 estilos de narrativa 16
 Estudos Linguísticos do Espanhol 14
 experiências 16, 31, 33, 84, 91, 92, 96,
 106, 114, 117, 139, 194, 212, 234, 239,
 240, 242, 262, 263, 265, 268, 274, 301,
 302, 328, 329, 386, 387, 388

F

formação 10, 12, 14, 15, 17, 18, 27, 28,
 29, 31, 32, 36, 41, 43, 53, 54, 57, 65, 66,
 71, 81, 82, 85, 88, 102, 103, 115, 116, 118,
 120, 127, 130, 131, 132, 138, 139, 142,
 143, 144, 145, 148, 151, 154, 155, 158,
 161, 167, 168, 169, 170, 200, 206, 219,
 224, 235, 236, 238, 239, 240, 250, 251,
 258, 259, 265, 266, 277, 292, 296, 297,
 298, 299, 300, 301, 304, 306, 308, 309,
 310, 318, 319, 325, 330, 331, 333, 334,
 335, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343,
 345, 346, 347, 381, 382, 384, 392, 393,
 395, 396, 397, 400, 401, 402, 403, 404,
 405, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 414,
 415

formação de professores 15, 17, 31, 36, 41,
 43, 66, 81, 82, 85, 102, 115, 116, 118, 127,
 155, 158, 161, 200, 235, 238, 251, 292,
 304, 310, 333, 334, 335, 337, 338, 340,

341, 342, 343, 346, 347, 405, 407, 408,
 409, 411, 412, 414, 415
 formação docente 14, 54, 71, 88, 131, 138,
 219, 235, 292, 296, 297, 308, 335, 337,
 338, 342, 346, 347, 392, 402

G

games 17, 21, 45, 192, 193, 194, 195, 196,
 200, 202
 gamificação 11, 17, 21, 189, 193, 196,
 200, 201, 414
 gênero 11, 17, 21, 68, 69, 70, 102, 112,
 115, 116, 118, 122, 124, 126, 159, 173,
 174, 175, 182, 183, 185, 186, 187, 196,
 205, 212, 214, 215, 218, 258, 282, 283,
 290, 296, 297, 298, 299, 300, 310, 313,
 316, 326, 364, 375, 395

H

herança colonial 21, 316
 humanidade 19, 35, 143, 204, 366

I

inglês 11, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
 32, 49, 50, 51, 60, 67, 78, 80, 130, 131,
 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 155,
 156, 158, 174, 175, 176, 178, 182, 183,
 184, 185, 200, 201, 227, 286, 319, 326,
 362, 386, 397, 412, 415
 interlocuções 15
 isolamento 14, 19, 20, 36, 114, 222, 392,
 394

J

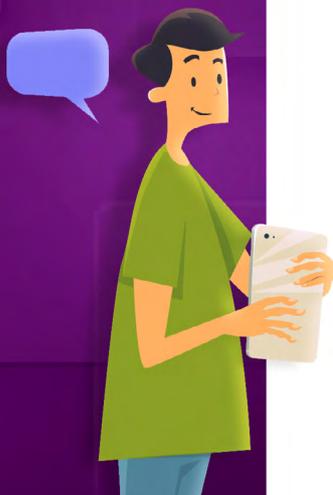
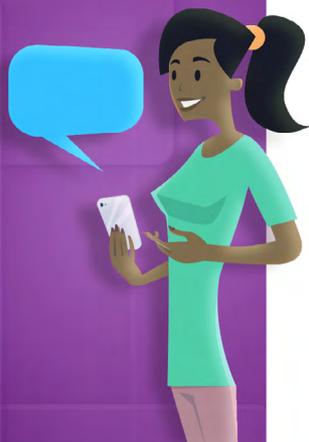
justiça social 21, 313, 316

L

língua 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20,
 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
 36, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 54,
 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 69,
 70, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 90,



SUMÁRIO



91, 92, 93, 94, 95, 97, 121, 122, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 148, 151, 152, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 174, 175, 183, 184, 186, 188, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 226, 227, 231, 234, 239, 241, 242, 243, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 272, 273, 274, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 298, 307, 308, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 338, 339, 340, 341, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 373, 374, 375, 376, 377, 383, 384, 386, 387, 388, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 401, 409, 411, 412, 414, 415

língua espanhola 9, 14, 16, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 39, 56, 57, 59, 65, 67, 73, 74, 77, 78, 80, 84, 86, 122, 127, 148, 151, 152, 158, 160, 164, 165, 166, 171, 172, 199, 200, 234, 243, 246, 250, 251, 252, 255, 259, 260, 263, 264, 274, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 335, 362, 394, 395, 411, 412, 414

língua estrangeira 11, 12, 17, 18, 24, 25, 28, 29, 31, 33, 36, 41, 42, 44, 57, 64, 69, 70, 85, 90, 130, 143, 151, 154, 158, 174, 186, 220, 231, 266, 267, 269, 272, 292, 293, 307, 317, 319, 320, 323, 324, 325, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 363, 364, 366, 368, 376, 377, 386, 387, 388, 392, 401, 409

linguagem 10, 15, 16, 20, 21, 56, 60, 69, 84, 85, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 105, 118, 124, 125, 133, 139, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 209, 211, 217, 218, 219, 223,

236, 239, 242, 245, 265, 267, 269, 272, 273, 279, 281, 282, 302, 304, 307, 310, 318, 319, 320, 322, 380, 382, 387, 390, 411

Linguística Aplicada 15, 16, 17, 18, 54, 89, 105, 112, 115, 121, 126, 127, 128, 130, 140, 141, 149, 171, 188, 209, 218, 245, 264, 295, 296, 310, 312, 330, 341, 379, 380, 388, 389, 401, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 414, 415

live 14, 15, 16, 41, 44, 88, 99, 111, 114, 124, 130, 141, 159, 160, 162, 164, 166, 168, 170, 236, 245, 247, 277, 312, 335, 385, 386, 387

livro didático 10, 12, 17, 86, 142, 143, 149, 150, 151, 154, 169, 205, 209, 218, 247, 260, 276, 277, 278, 285, 287, 293, 330, 332, 333, 381, 382, 383, 384, 389, 393, 394, 395, 396, 397, 401, 402, 403, 404, 405, 410

M

matizes culturais 13, 17, 361, 363, 364, 368, 374, 376

N

narrativa 16, 100, 268, 272, 315, 387
necropolítica 21, 315, 316, 317

O

OMS 19
on-line 19, 331

P

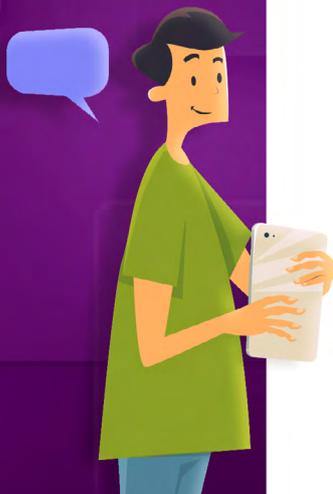
pandemia 9, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 35, 36, 43, 45, 99, 114, 159, 168, 222, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 378, 379, 392, 395, 403

plurilíngue 13, 17, 25, 61, 79, 348

políticas linguísticas 10, 17, 23, 58, 61, 65, 70, 71, 72, 144, 158, 159, 161, 204, 274, 297, 401, 413, 415



SUMÁRIO



português 12, 17, 27, 28, 31, 32, 50, 77,
80, 84, 86, 91, 94, 140, 158, 163, 176, 213,
215, 254, 256, 325, 326, 329, 330, 331,
332, 333, 363, 411, 412, 415
pós-pandemia 11, 17, 233, 240, 241, 242,
392
prática docente 14, 35, 36, 39, 148, 179,
221, 225, 228, 229, 303, 308, 316, 320,
380
professores 12, 15, 17, 18, 19, 24, 28, 31,
32, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 54, 66,
81, 82, 85, 86, 102, 115, 116, 117, 118,
127, 130, 138, 139, 141, 143, 145, 149,
150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160,
161, 164, 168, 169, 170, 177, 178, 183,
195, 200, 208, 211, 221, 223, 224, 225,
226, 227, 228, 229, 235, 236, 237, 238,
239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248,
249, 250, 251, 252, 259, 260, 273, 286,
292, 296, 297, 298, 303, 304, 307, 308,
310, 316, 317, 318, 321, 325, 326, 331,
333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341,
342, 343, 345, 346, 347, 367, 374, 375,
379, 384, 386, 389, 395, 396, 397, 398,

399, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411,
412, 414, 415

Q

quarentena 9, 14, 16, 19, 34, 35, 99, 312

R

raça 21, 68, 112, 115, 116, 120, 125, 126,
128, 175, 187, 212, 214, 215, 310, 313,
316, 318, 321

rede social 14, 99, 393

S

SARS-CoV-2 14

sexualidade 11, 17, 21, 68, 100, 112, 173,
174, 175, 182, 183, 185, 187, 212, 310

T

tecnologias digitais 11, 17, 41, 198, 233,
234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 392,
413

V

vidas negras 17, 318, 319, 320



www.pimentacultural.com



Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia

