

organizadora

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

TEMAS CONTEMPORÂNEOS E LOCAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA

organizadora

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

TEMAS CONTEMPORÂNEOS E LOCAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA

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 Timbani

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

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel 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

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 Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio 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

Lídia 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 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 Imbroni

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 Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

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

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia 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

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

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

Wagner Corsino Enedino
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

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

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 Patrícia 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

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 Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

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

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales 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
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia 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
- 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
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, 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
- Jeane 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 Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, 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
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Tunnelmotions, Sketchopedia, Topntp26 - Freepik.com
Revisão	Os autores
Organizadora	Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278 Temas contemporâneos e locais em linguística aplicada.
Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim -
organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 234p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-184-4 (eBook)

1. Linguística aplicada. 2. Ensino de línguas. 3. Educação.
4. Políticas educacionais. 5. Migração. 6. Acolhimento. 7. Gênero.
I. Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos. II. Título.

CDU: 81'1
CDD: 418

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.844

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



2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio 11

Francisco Carlos Fogaça

Apresentação

**Um caleidoscópio de temas contemporâneos
e locais em linguística aplicada 16**

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Capítulo 1

**Translinguagem e políticas educacionais
do ensino de línguas no Brasil 27**

Bianca de Campos

Liane von Mühlen

Capítulo 2

**Decolonialidade e ecologia de saberes:
reflexões sobre o ensino de português
como língua de acolhimento para migrantes
e refugiados no PBMIH - UFPR 55**

Mariana Lyra Varela de Albuquerque

Nicolas Henrique Batista

Regiane Soranzo

Capítulo 3

EIL num contexto de escolas de inglês 82

Raphael Barreto Vaz

Capítulo 4

Educação linguística e diáspora:

acolhimento de alunos migrantes
refugiados na educação básica 113

Alencar Guth

Caroline Rodrigues

Capítulo 5

**Panorama da última década
de pesquisas em crenças no Brasil:**

reflexão no contexto de formação
do professor de língua inglesa 142

Clarita Gonçalves de Camargo

Capítulo 6

O ensino bilíngue: algumas reflexões 175

Júlia Furtado e Silva

Katia Lini da Silva

Paola Machado da Silva

Capítulo 7

**A representação de gênero
nos livros didáticos de língua
espanhola e francesa a partir
da perspectiva da linguística aplicada 200**

Ana Carolina Muniz

Sarah Garcia

Sobre os autores e as autoras 225

Índice remissivo..... 231

PREFÁCIO

DEMÉTER, PERSÉFONE E PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Francisco Carlos Fogaça

Na mitologia grega, Deméter era a deusa do plantio, da agricultura, da terra cultivada, e também das estações do ano. Trabalhava incansavelmente ensinando a todos sobre o plantio e a colheita do trigo. Teve uma filha com seu irmão Zeus, a quem chamou de Perséfone, uma jovem de cabelos dourados como o trigo e como os raios de sol. Deméter protegia sua amada filha do contato com os homens, incumbindo-a de colher o trigo em um campo afastado do convívio de todos. Um dia, Hades, deus das profundezas, da escuridão e do mundo dos mortos (Plutão na mitologia romana) andava pela superfície da terra quando avistou Perséfone, apaixonando-se imediatamente por ela. Então, arrebatado pela paixão, raptou-a e arrastou-a para a escuridão em sua carruagem negra, tornando-a rainha do mundo subterrâneo. Deméter ficou desesperada ao descobrir que sua filha querida havia sido levada e saiu loucamente em sua busca, deixando a terra ao seu redor completamente estéril, árida, sem produzir alimentos. Zeus, entendendo que a presença de Deméter era necessária para a produção de alimentos, temendo pela fome e a miséria, pediu a Hades que devolvesse Perséfone para o convívio com a sua mãe. Ficou estabelecido, então, que a moça passaria um período no mundo subterrâneo e outro na superfície. O tempo em que permanecia na escuridão ao lado de seu marido tornou-se a época da semeadura, no qual as sementes permanecem na escuridão (o outono

e o inverno), para então brotarem na primavera, quando Perséfone retorna para a casa materna (WIKIPEDIA, 2020)¹.

Da mesma forma que Perséfone ascende à superfície trazendo consigo o brotar das sementes, este livro representa uma iniciativa de suma importância, sobretudo para a fase inicial de produção científica em que se encontram alunos de mestrado e doutorado. É a estação da primavera, da colheita que se oferece ao leitor que busca por textos contemporâneos em Linguística Aplicada.

Mas, nem tudo é germinação e primavera. Esta iniciativa vai na direção contrária à proposta neoliberal do Governo Federal para a educação no ensino superior (incluindo-se os programas de pós-graduação) que sofre com a redução de gastos com pesquisas e bolsas de estudo, sobretudo na área de Ciências Humanas. Basta lembrarmos que um ex-Ministro da Educação disse em alto e bom som, a um grupo de apoiadores, que não desejava mais profissionais de humanas: “eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas; eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro”². Há, claramente, o entendimento de que as áreas nas quais vale a pena investir são as Exatas e Biológicas, vistas como aquelas que podem trazer maior retorno pelo investimento feito. Este não é um fenômeno que ocorre somente no Brasil, mas em todos os países que adotam uma economia neoliberal.

A visão da educação como mercadoria vai contra conquistas sociais garantidas pela Constituição Brasileira de 1988, na qual a educação é assegurada pelo Estado e é um direito de todos. O neoliberalismo, por outro lado, busca desresponsabilizar o Estado de seu compromisso social, vindo na privatização e na iniciativa privada

1 Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dem%C3%A9ter>

2 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z5zubrEQww8>

a solução dos problemas do país. A fala do ex-Ministro evidencia isso, quando afirmou que quem quisesse estudar Filosofia que o fizesse com o seu próprio dinheiro. Ou seja, não deveria ser função do Estado custear os estudos de quem queira realizar cursos na área de Ciências Humanas (por extensão). No neoliberalismo o Estado torna-se o bode expiatório para justificar todo e qualquer problema econômico do país, pela pobreza, má distribuição de renda, e fonte de desperdício de dinheiro público.

A recente pandemia, no entanto, mostrou o quão importante é o papel do Estado na regulação da economia e no amparo à população carente por meio de seus programas de saúde pública. Vimos também a grande importância das universidades públicas no desenvolvimento de pesquisas para encontrar uma cura para a COVID-19, muito embora os investimentos feitos nas universidades tenham diminuído muito nos últimos anos. As universidades são espaços nos quais se articulam ideias, projetos, pesquisas, diálogos que podem trazer mudanças positivas para o país. Por sua vez, os cursos de humanidades, por serem geradores de ideias que questionam o *status quo*, norteiam os rumos da sociedade e mostram caminhos a serem seguidos.

Diante da ameaça imposta às humanidades em nosso país, e em muitos outros locais do globo, diversos pesquisadores saíram em defesa das Ciências Humanas e o do que significam para a sociedade. Entre os pontos elencados estão: a habilidade de pensar criticamente; de tolerar ambiguidade; de ter diferentes perspectivas sobre o mesmo fato; de ir além da superficialidade dos acontecimentos; de compreender como a linguagem pode tanto contribuir para um entendimento mais claro e aprofundado da realidade quanto pode silenciar, ocultar, ou falsificar fatos (como no caso das *fake news*) (PROSE, 2017)³.

3 Disponível em <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/may/12/humanities-students-budget-cuts-university-suny>

A Linguística Aplicada (LA) é uma área interdisciplinar, que dialoga com outras áreas de conhecimento como a Filosofia, Psicologia, Literatura, Antropologia, Sociologia, História, Tradução, Educação, e a própria Linguística (entre outras), enfocando a linguagem em uso - a linguagem como sendo constitutiva do sujeito, que se produz em interações sociais e em constante transformação. Ao contrário da Linguística formal, a LA se ocupa da língua como discurso, não da língua como sistema. Assim, se encontra em posição privilegiada como área de conhecimento para fazer a mediação em quaisquer situações onde a linguagem seja fundamental para o entendimento entre as pessoas.

Moita Lopes se refere à Linguística Aplicada como sendo uma área interdisciplinar/transdisciplinar que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). O autor faz uma distinção entre a aplicação de teorias da Linguística e o conceito de Linguística Aplicada. A área originou-se como a aplicação de teorias oriundas da Linguística, sobretudo ligadas à metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Atualmente, tal conceito já não faz mais sentido, embora ainda seja mal compreendido em outras áreas do conhecimento, sobretudo pela própria Linguística. Schmitz, ao comentar sobre os adjetivos empregados por Moita Lopes ao se referir à LA, nos diz:

[o]s adjetivos “indisciplinar”, “mestiça” mostram uma “nova LA”, um palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos. Ser “nômade” é um pouco problemático para a LA no mundo acadêmico, pois todas as disciplinas para sobreviver precisam ser ancoradas firmemente dentro da estrutura institucional de seus respectivos centros de pesquisa. (SCHMITZ, 2008)

No entanto, o que parece à primeira vista ser um problema (uma área transdisciplinar muito ampla) pode ser entendida como uma

vantagem, por não se prender especificamente a nenhum campo de estudos e/ou pesquisas. Essa liberdade é o que dá à LA a possibilidade de oferecer-se como opção para criar a inteligibilidade sobre problemas sociais, conforme Moita Lopes (2006).

Retornando à metáfora da mitologia grega, podemos entender a LA como a relação entre Deméter, deusa da fertilidade, e Perséfone, a primavera, que a cada ano se encontram e produzem o milagre da germinação e da colheita. É assim que podemos vislumbrar esta obra, que mesmo em um cenário pouco favorável às Ciências Humanas, faz brotar pesquisas acadêmicas tão relevantes para a área da LA.

REFERÊNCIAS

DEMÉTER. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dem%C3%A9ter&oldid=57822503>>. Acesso em: 12 de jul de 2020.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

PROSE, F. Humanities teach students to think. Where would we be without them? *The Guardian*, 12 de maio de 2017, Opinion. Disponível em < <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/may/12/humanities-students-budget-cuts-university-suny> > Acesso em: 10 de jul. de 2020.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.

SCHMITZ, John Robert. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. *RBLA*, 2008, vol.8, no.1, p.235-250. ISSN 1984-6398.

UOL, Weintraub diz que não quer mais sociólogo, antropólogo e filósofo com dinheiro público. *Youtube*, 14 jun de 2020. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Z5zubrEQww8> >. Acesso em: 12 de jul de 2020.



Apresentação

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

**UM CALEIDOSCÓPIO
DE TEMAS
CONTEMPORÂNEOS
E LOCAIS
EM LINGUÍSTICA
APLICADA**

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. (CESAR E CAVALCANTI, 2007, p. 61).

CONCEITO DE LÍNGUA COMO CALEIDOSCÓPIO: A INSPIRAÇÃO PARA A METÁFORA DA IMAGEM DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS E LOCAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA

O conceito de língua é um tema recorrente nos trabalhos em Linguística Aplicada (LA) desde o seu surgimento, quando pesquisadores preocupados com processos de ensino e aprendizagem de línguas passaram a perceber que a teoria linguística apresentava limitações por não dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, e também fora dela (CAVALCANTI, 1986, 2004; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 1998). O desenvolvimento da área da LA mostrou que o conceito de língua que assumimos nos levará, inevitavelmente, a uma consequência, um efeito nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, levando inclusive a uma revisão da própria terminologia *ensino e aprendizagem, para educação linguística* (FERRAZ, 2018; FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J, 2018), ou educação crítica (MONTE MÓR, 2012, 2017, 2018, 2020; MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2016). Assim, a LA que se desenvolve no Brasil, nas últimas décadas, tem apresentado pesquisas inerentemente vinculadas às práticas sociais de linguagem e preocupações com a produção de conhecimentos que leve em conta o caráter inter/trans/indisciplinar de seus estudos (MOITA LOPES,

2006, 2013). Nesse viés, reflexões sobre o conceito de língua, ou de linguagem, tornam-se prementes.

Um trabalho que aborda o conceito de língua, entre muitos desenvolvidos na área da LA, é o de Cesar e Cavalcanti (2007), “Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio”. Nele, autoras rejeitam o conceito de língua “como uma totalidade reificada e reificadora de fatos da linguagem, quer se trate de língua histórica, quer seja língua (sem adjetivos) como construto teórico, sistema subjacente, que responde pela ‘unidade’ nos diversos usos linguísticos” (p. 60), para sugerir outro, “em função das necessidades e dilemas que enfrentamos na pesquisa e no trabalho pedagógico com a língua(gem)” (Id., *ibid.*). Para esta proposição, as autoras baseiam-se em suas experiências em pesquisas sobre educação bilingue de grupos sociais em contextos de “minorias linguísticas” (mais especificamente as línguas dos povos indígenas) e dos seus movimentos por afirmação identitária e autonomia política, mas também consideram que o mesmo raciocínio é coerente em práticas pedagógicas com a língua(gem) em espaços escolares brasileiros. Assim, consideram a grande diversidade linguística existente em nosso país, com seus sujeitos e seus espaços enunciativos singulares (por exemplo, comunidades de pessoas surdas, comunidades indígenas, comunidades de descendentes imigrantes, descendentes de imigrantes rurais, entre outras). Desta maneira, as autoras celebram um “conceito de língua como caleidoscópio”, que me parece plausível para qualquer evento enunciativo, uma vez que se distancia de um ideal homogêneo e homogeneizante tal qual trazido por uma concepção de língua que tenha suas bases na linguística estruturalista.

Contrariamente, a concepção de língua como caleidoscópio remete à ideia de heterogeneidade, de complexidade e de diversidade social e cultural que são constitutivas da linguagem. Segundo Cesar e

Cavalcanti (op. cit.), qualquer ato de linguagem é constituído por uma rede de interseções, “atravessada não só por uma variável isolada, constituída a partir de certo princípio teórico, mas por um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante” (Id., *ibid.*, p. 61), como numa imagem de caleidoscópio, no qual formam-se desenhos complexos por meio das combinações que são geradas a partir do movimento.

Pois bem, essas reflexões instigantes e pungentes de Cesar e Cavalcanti me inspiram a pensar neste livro como uma linda imagem de caleidoscópio. Uma imagem com características de disparidade, pluralidade e complexidade que se forma a partir dos interesses de pesquisa e das subjetividades das autoras e autores, pesquisadoras ou pesquisadores iniciantes, ou mais experientes, que são também professoras e professores, sujeitos com corpos atravessados por suas identidades complexas e heterogêneas, como todo ser humano. Tendo em mente a definição de caleidoscópio como “aparelho óptico [...] com pequenos fragmentos de vidro colorido que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações simétricas, variadas e de belas cores”⁴, as autoras e autoras desse livro, no exercício da *mira* e do *movimento*, necessários para a formação de um desenho de caleidoscópio, contribuíram para a formação da *imagem*, ou o conjunto de temas contemporâneos e locais em LA. *Contemporâneos* por tratarem de temas recorrentes em pesquisas na área da LA nos últimos anos; *locais* porque trazerem reflexões sobre temas e espaços educacionais de letramentos em línguas, sempre constituídos por práticas locais ou localizadas singulares (com suas características sociais e culturais, história, perfis, sujeitos, necessidades, realidades, etc.) ou pela localização geográfica (espaços educacionais da cidade de Curitiba, em alguns casos). Em outras palavras, esta *imagem* de caleidoscópio surgiu quando as

4 Definição encontrada no dicionário Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=caleidosc%C3%B3pio>

autoras e os autores *miraram* em seus interesses, fizeram o *movimento* do exercício da escrita, e então surgiu um determinado conjunto de ideias, *cores, formas e combinações, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos*, por seus espaços e por suas experiências sociais.

NA MIRA DO OLHO: COMO SURTIU ESTE LIVRO

Este livro é o resultado da segunda experiência⁵ de uma prática de produção escrita que sugeri como ministrante da disciplina de Pesquisa Qualitativa no Ensino-Aprendizagem de Línguas do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, cuja ementa versa sobre reflexões e problematizações sobre pesquisa qualitativa em LA. Durante o desenvolvimento da disciplina, na oferta de 2019, a proposta da escrita do livro foi feita e bem recebida pelos quatorze participantes, que foram incentivados a elaborarem seus textos de forma colaborativa, em duplas ou grupos. No entanto, das quatorze pessoas participantes, duas delas optaram por escrever seus textos individualmente, porém todas participaram como leitoras e revisoras no processo de produção dos capítulos. Este trabalho de leitura e revisão, de aspectos conceituais e linguísticos, foi feito por meio do compartilhamento dos textos pelo google drive.

Esta atividade de produção escrita de textos sobre suas pesquisas, nessa *imagem* denominada pelas autoras e autores de *temas contemporâneos e locais em LA* é uma tentativa de propor um exercício do que Kleiman (2013) chamaria, no meu entendimento, de um *suleamento* de práticas de pesquisa, em que são valorizados espaços educacionais e/ou práticas sociais de linguagem e de

5 A primeira experiência é o livro Pesquisa qualitativa em linguística aplicada: narrando reflexões sobre teorias e práticas (MATTOS BRAHIM, no prelo), que já foi aprovado pelo conselho editorial da editora Mercado de Letras, com previsão de publicação para este ano.

educação linguística pouco pesquisadas (como é o caso das temáticas trazidas aqui: português como língua de acolhimento para migrantes e refugiados no PBMIH, educação linguística e diáspora, ensino em escola particular de línguas, ensino de língua em escola particular bilingue, etc).

Além disso, é um espaço em que as vozes de pesquisadoras e pesquisadores em formação, ou seja, que ainda não possuem vasta experiência em pesquisas na área da LA, são valorizadas. A maioria delas e deles, principalmente aquelas e aqueles do Mestrado, estão iniciando seus projetos de pesquisa e, da mesma forma que pesquisadoras e pesquisadores experientes, merecem um espaço de divulgação e expressão de seus temas de pesquisa, suas ideias, percepções, construções de sentidos, experiências, que muitas vezes não têm espaço de divulgação em revistas científicas porque muitas delas exigem titulação de mestrado, por exemplo, como critério de aceite de publicação. Nesse sentido, ousa afirmar que este livro também é uma humilde tentativa de uma prática necessária de que Mignolo (2020) nos fala⁶: “we cannot decolonize the university, the curriculum, etc, but we can do decolonial work”. Minha crença é a de que as autoras e os autores deste livro estão tendo as suas vozes ouvidas na medida em que estão tendo a oportunidade de compartilhar seus entendimentos, reflexões, seus temas embrionários ou em desenvolvimento em seus projetos de pesquisa de mestrado ou de doutorado, com liberdade de expressão e valorização de seus saberes e experiências como pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores de/em seus diferentes espaços de atuação pedagógica.

6 Esta frase foi proferida em palestra on-line que está disponível em: <https://www.facebook.com/groups/2162444874075680/permalink/2888329608153866/>

MOVIMENTANDO O CALEIDOSCÓPIO: AS CORES, FORMAS E COMBINAÇÕES DA IMAGEM

Este livro é composto por sete capítulos. No primeiro, as autoras Bianca de Campos e Liane von Mühlen tratam do desenvolvimento da teoria da translinguagem, sua relevância e potencialidades para a educação linguística brasileira, bem como apresentam algumas informações sobre o desenvolvimento dos estudos acadêmicos sobre o tema e suas publicações relacionadas a nível nacional.

O segundo capítulo, de Mariana Lyra Varela de Albuquerque, Nicolas Henrique Batista e Regiane Soranzo traz a temática da educação voltada para migrantes e refugiados a partir da experiência do Projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH) da UFPR, e desenvolvem reflexões sobre os processos educacionais neste contexto, bem como os desafios enfrentados, a partir de conceitos relacionados à PLAc, colonialidade, ecologia de saberes e desobediência epistêmica.

O contexto educacional das escolas privadas de línguas é o espaço educacional de experiência escolhido por Raphael Barreto Vaz para as discussões apresentadas no terceiro capítulo. O autor faz reflexões sobre a perspectiva do EIL como ferramenta de ensino e de formação de novos falantes que fazem parte de uma comunidade global. Para tanto, o autor parte de uma pesquisa bibliográfica e de uma entrevista com professores de inglês em escolas de idiomas da cidade de Curitiba no Paraná, visando a construir entendimentos sobre este espaço de ensino-aprendizagem de inglês.

No quarto capítulo, Alencar Guth e Caroline Rodrigues apresentam um levantamento de dados e experiências práticas e de pesquisa sobre o acolhimento de crianças refugiadas na educação básica, com foco especial à educação linguística, trazendo especificamente

dados gerados em uma escola municipal da cidade de Curitiba. Os autores versam sobre a importância de se pensar em dados sobre as migrações forçadas para o Brasil, além de embasarem sua crítica com a revisão de alguns trabalhos realizados na área.

Clarita Gonçalves de Camargo é a autora do quinto capítulo. Considerando a importância dos estudos em crenças na Linguística Aplicada brasileira, a autora apresenta um levantamento de pesquisas realizado no portal da CAPES, envolvendo dissertações e teses que tratam especificamente de crenças voltadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. A autora tece reflexões sobre a necessidade de dar atenção aos trabalhos sobre a formação de professores, por inferir que essas pesquisas elucidam uma importante compreensão do que tem sido investigado sobre o conceito de crenças.

No sexto capítulo, as autoras Júlia Furtado e Silva, Katia Lini da Silva e Paola Machado da Silva abordam questões envolvendo a definição, a regulamentação e a categorização do ensino bilíngue. Além disso, as autoras discorrem acerca da formação de docentes que atuam nesta área e da distinção entre aquisição e aprendizado, uma vez que defendem que esta distinção é fundamental no contexto bilíngue. O texto busca elucidar pontos-chave concernentes ao tema com o objetivo de contribuir para as pesquisas em LA.

O sétimo e último capítulo, de Ana Carolina Muniz e Sarah Garcia, traz como tema os estudos de gênero. As autoras iniciam com uma discussão sobre a evolução e a produção de materiais didáticos no Brasil, e focam suas reflexões sobre como trabalhos acadêmicos publicados nos últimos 10 anos abordam as representações de gênero feminino em livros didáticos, mais especificamente livros para o ensino-aprendizagem de francês e espanhol como línguas estrangeiras, tecendo comentários sobre a presença, ou não, das perspectivas dos estudos de gênero, observando recortes de classe, raça, gênero e etnia.

Ao concluir esta apresentação, quero ressaltar que não houve qualquer interferência de minha parte no processo de produção dos textos, que são, assim, de inteira responsabilidade de cada uma das autoras e dos autores. Os sete capítulos foram escritos pelas e pelos quatorze mestrandas, mestrandos e doutorandas participantes da disciplina Pesquisa qualitativa no ensino-aprendizagem de línguas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, que tiveram a liberdade e autonomia de escolher as temáticas de cada um dos textos e produzi-los a partir de suas escolhas, visões, construções de sentidos, num verdadeiro exercício de agência de escrita, reflexão, investigação e valorização de saberes sociais que devem sempre embasar experiências de pesquisa em Linguística Aplicada.

Convido, então, a leitora e o leitor a construir seus próprios sentidos ao olharem esta bela *imagem*, formada por *pedaços, cores, formas e combinações*, este livro; lembrando que a *imagem* que se formou foi construída pela *mira* e pelo *movimento* ao mesmo tempo individual e social/coletivo de cada autora e de cada autor. Portanto, esta *imagem* é composta por complexidade, heterogeneidade, diversidade, localidade e *movimento*; porque, *um instante depois, já é outra coisa*.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: Unicamp, 1986, 7:5-12.

_____. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives, *AILA Review*, 2004, 17:23-30

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONIRICARDO, S.M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.45-66.

FERRAZ, D. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/es de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino e aprendizagem de línguas e educação linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D. M.; KAWAXHI-FURLAN, C. J. *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018, p. 13 a 29.

JORDÃO, No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 41-56.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Letramento Crítico. Campo Grande: Anhanguera Uniderp. Entrevista concedida a Ruberval Franco Maciel. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 171-190, 2012.

_____. Palestra: Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística. Curitiba, UFPR, 2017.

_____. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 299-319.

_____. Pluralizações: contribuindo para a formação crítica e criativa nos letramentos. In: MATTOS BRAHIM, A. C. S. de; HIBARINO, D. A. (orgs.). *Entre línguas: Letramentos em Prática*. Campinas: Pontes, 2020, p.7-12.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani* São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21- 46.

The background of the cover is a photograph of a tree with vibrant autumn foliage in shades of red, orange, and yellow. The tree is set against a dark, moody sky. A white grid pattern is overlaid on the image, curving and warping in the lower-left corner. A large, bold, yellow number '1' is positioned in the upper right corner.

1

*Bianca de Campos
Liane von Mühlen*

TRANSLINGUAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.844.27-54

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a nova ordem mundial, a partir do processo de globalização e de novas diásporas, os quais são marcados pela mobilidade de pessoas, línguas e culturas, emerge a necessidade de discutir concepções relacionadas aos usos efetivos da linguagem por diferentes atores sociais, buscando compreender como os novos arranjos são (re)negociados em níveis locais e globais, pois como pontua Kumaravadivelu (2006, p.134) ao usar o termo glocal: “entre o global localizado e o local globalizado há o global em conjunção com o local, isto é, o local modificado para acomodar o global e o global modificado para acomodar o local”.

Diante de tal complexidade e fluidez de um “mundo pós-humanista” de possibilidades infinitas (PENNYCOOK, 2018), é fundamental reteorizar os conceitos relacionados à língua/linguagem. Não nos cabe mais tratar a língua como um sistema autônomo fechado em si mesmo. Nos parece mais coerente discutir linguagem como ação no mundo de modo performativo (PENNYCOOK, 2010). Pelo viés da linguagem enquanto performatividade, essa “possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundamentalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas” (PENNYCOOK, 2006, p.82).

Considerando a linguagem como prática social, Pennycook (2010, p.127) pontua que: “[...] sempre que praticamos linguagem [...] estamos engajados em uma prática local de linguagem”, ou seja, a linguagem é vista como uma ação performativa que emerge nas interações sociais. A partir desta concepção de linguagem como prática social, discutiremos neste capítulo, os caminhos alternativos para enfrentarmos as demandas de um “mundo translocalizado”

(BLOMMAERT, 2010), nos apoiamos nos estudos sobre uma perspectiva “Trans-” para conceituar o que entendemos por translinguagem.

Ao longo desse texto nos dedicamos a demonstrar, mesmo que brevemente, a origem e o desenvolvimento da teoria da translinguagem, a relevância desta temática para a educação linguística brasileira e o desenvolvimento dos estudos acadêmicos e suas publicações relacionadas a nível nacional. Concluímos este texto com algumas considerações em relação à teoria da translinguagem, bem como quais suas potencialidades como prática pedagógica.

O capítulo está organizado nas seguintes seções: primeiramente fazemos uma apresentação da Educação linguística no cenário brasileiro, quais são as políticas linguísticas e diretrizes que postulam o ensino e aprendizagem de línguas no país e como tais questões são abordadas nos documentos oficiais. Na segunda seção discutimos o conceito de translinguagem. Na terceira seção apresentamos dados obtidos por meio de pesquisa dos termos: translinguagem, translanguage, translingualismo, translinguajar e práticas translíngues no Brasil. A pesquisa foi realizada nas plataformas da Biblioteca digital Brasileira de Teses e dissertações, no catálogo de teses e dissertações Capes e no Portal de Periódicos Capes. Por fim, fazemos alguns apontamentos sobre o tema, seguidos pelas considerações finais.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL

O estudo das práticas de linguagem é parte inerente à educação linguística em qualquer país cuja política linguística seja pensada e considerada de forma socialmente justa e responsável.

Tratar da temática de educação no Brasil representa uma das tarefas mais árduas que se apresenta. Não obstante, discutir educação

lingüística no contexto desse país de dimensões continentais não é, de forma alguma, algo que seja facilmente executável. Um aspecto que poderíamos discutir, por exemplo, é o fato de acreditarmos que não há como falar em educação lingüística sem relacionar esse componente à política lingüística por entendermos que, educação e política, enquanto ato, ciência, processo, são indissociáveis, ou seja, se integram e se complementam.

Spolsky (2016), por exemplo, afirma que o estudo das políticas de educação lingüística seja talvez o mais difícil e desafiador de todos os aspectos deste complexo tema. O autor aponta as políticas lingüísticas como sendo um fenômeno social, tendo o domínio como unidade de definição, passíveis de sofrer influências internas e externas. Ainda, que os componentes das políticas lingüísticas são possíveis de serem descritos, estando estes intrinsecamente relacionados. Para Spolsky (2016), práticas lingüísticas são:

As escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem, são os aspectos lingüísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. Elas constituem políticas na medida em que são regulares e previsíveis, e, embora estudá-las seja tarefa difícil. (Ibid., p. 4)

Na visão de Garcez e Schulz (2016), que dialogam com Spolsky, políticas lingüísticas abrangem não somente as leis sobre línguas, mas também o cotidiano, a gestão da linguagem, as práticas, as crenças e valores imbricados em seus contextos diversos. Deste modo consideramos que as políticas lingüísticas fazem parte de um “processo sociocultural situado, um complexo de práticas, ideologias, atitudes e mecanismos formais e informais que influenciam as escolhas lingüísticas das pessoas.” (MCCARTY, 2011, p. xiii)

A estreita relação entre linguagem e política vem sendo observada e discutida desde os tempos aristotélicos, segundo

Rajagopalan (2013)⁷. Entretanto, com o passar do tempo, a condução dos estudos envolvendo linguagem e política passou a ocorrer de forma separada, como se essa dicotomia fosse possível. Rajagopalan evidencia a condução das pesquisas em linguística, apontando para o perigo de se manter essa separação:

Diante das evidências cada vez mais gritantes da influência da questão política na linguagem, os linguísticos, sobretudo aqueles obcecados por elaborar teorias crescentemente mirabolantes, optaram por dar-lhes as costas em nome de preservar o caráter “científico” de suas pesquisas, o que significa, na sua cartilha, se contentar em apenas “descrever” os fatos e jamais se atrever a “prescrever” ações para remediar os males constatados. No entanto, eles ruidosamente reivindicam o direito de legislar sobre como deve ser conduzida a política linguística de um país, só porque dizem dedicar-se a estudá-la a fundo, muito embora na hora de abordar a linguagem, assumam uma postura total e proposadamente apolítica. (Ibid., p. 144)

Rajagopalan (2013) recorre à origem do conceito de língua, um *Gedankenexperiment*, que trata da delimitação das identidades por meio da oposição “tudo ou nada” e cita Robin Dunbar e sua investida antropológica evolutiva, para concluir que:

A questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas. A própria história da linguística, uma ciência erguida com toda pompa e circunstância para ser um discurso neutro e ideológico isento, jamais conseguiu se desvencilhar dos

7 Rajagopalan (2013) faz uso do termo “língua(s) estrangeira(s)” para fazer a distinção entre língua portuguesa e as demais línguas. Utilizamos o termo de que língua(s) adicional (ais) em consonância com Schlatter e Garcez(2012 ,p.37) que explicam 4 motivações para o uso do termo, quais sejam: a)acréscimo dessas línguas a outras que o estudantes já tenham em seus repertórios; b) essa língua como parte dos recursos necessários para a cidadania, na sociedade que estão inseridos não necessariamente estrangeiras; c) considerando as comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e seus descendentes, que essas línguas não são consideradas como segunda língua; d) essas línguas são usadas para a comunicação transnacional. Deste modo acreditamos que o termo língua(s) adicional (is) seria o termo mais adequado para os objetivos deste artigo.

interesses ideológico-políticos operantes ao longo de diferentes momentos cruciais de sua história. (Ibid., p. 149)

Na linha do tempo, a política linguística “como área de estudos reconhecida e institucionalizada como tal, tem mais ou menos meio século de existência”, todavia, “o ensino de línguas, sejam elas línguas maternas ou estrangeiras, constituiu-se desde sempre como parte integral da política linguística posta em prática no Brasil” (Ibid., p.149). Ainda para o autor, a política linguística tem sim norteada por objetivos e prioridades do ensino de línguas, carecendo, porém, de uma melhor articulação. O autor aponta ainda para a necessidade de esta “ser posta em prática com assiduidade e afinco.” (Op. cit., p. 149)

Ainda com um olhar voltado para a linha do tempo da política linguística no Brasil, em relação à língua materna, Rajagopalan (op. cit.) reitera que a história não foi constituída de forma contínua e articulada, sendo basicamente pontuada por “alguns gestos e episódios marcantes que redundaram em guinadas de suma importância para a nação” (op. cit., p. 150). O ato, tido talvez como o mais significativo na caminhada linguística do Brasil, foi o decreto do Marquês de Pombal (1758), cujo conteúdo proibia o uso da língua-geral e instituía a língua portuguesa como a única permitida no território nacional, na então colônia portuguesa.

Já a política linguística em relação às línguas estrangeiras^[3] é descrita por Rajagopalan em duas palavras: “difusa e confusa”. Isso muito por conta do fato de se ter um olhar voltado para “uma política direcionada à preservação e à consolidação da língua como um meio de cultura” (Ibid., p. 152), deixando uma lacuna com relação à política linguística a nível mundial. Está posto que existem pesquisas na temática voltada para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, entretanto, ainda de forma restrita. O autor cita também a falta de uma política clara e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

A trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é pontuada por equívocos, que vão desde metodologias equivocadas, ou a falta delas, até questões de âmbito administrativo. Rajagopalan (2013) critica a academia e seus 'modismos' no que tange a aceitar, muitas vezes sem crítica alguma, e até mesmo supervalorizar o que vem de fora. No retrospecto do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, exemplificando com a língua inglesa, prevaleceu o uso das abordagens e metodologias embasadas na gramática gerativa, e mais tarde da abordagem comunicativa, todavia sem o intuito de "pensar a linguagem". De acordo com Rajagopalan, basicamente este cenário se estabeleceu "para acomodar não só a figura do "[falante] nativo", mas as suas circunstâncias também" (Ibid., p. 154).

Após discutirmos brevemente como as políticas linguísticas são abordadas no cenário educacional brasileiro, na próxima seção trataremos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e como tais documentos concebem o ensino de línguas no país.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), documento orientador da educação no Brasil, publicado em 1998, gerou polêmica em relação ao ensino de língua inglesa no Brasil, ao formular a política de ensino de língua estrangeira, enfatizando a leitura e a escrita. Em outras palavras, entre as críticas ao documento, está o fato de que não priorizou as quatro habilidades, pois deixou de lado as habilidades de fala e escuta. O texto dos PCNs sobre o ensino de língua estrangeira trazia na sua justificativa:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (Ibid., p. 20)

Este documento foi amplamente discutido ao longo de anos, e ocasionou polêmicas a respeito do ensino de língua estrangeira. Por outro lado, o documento apresenta a importância de ensinar e aprender uma língua estrangeira, como o inglês, de modo performativo de ação no mundo, como versa o documento:

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contradiscursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação. (Ibid., p. 40)

Devemos considerar que a produção dos PCNs foi de grande importância para a educação brasileira, mesmo reconhecendo que tal documento apresenta lacunas e não aborda questões relacionadas à complexidade sociolinguística do país.

Depois de expor brevemente um dos aspectos dos PCNs em relação ao ensino de língua estrangeira, passamos a problematizar o documento oficial mais recente, nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Comum Curricular (doravante BNCC) é um conjunto de documentos, datado de 2017/2018, com o objetivo de sistematizar os percursos de aprendizagem e do que ensinar em cada etapa do processo de escolarização (educação infantil, ensino fundamental e médio) em âmbito nacional.

A respeito do ensino de língua adicional, nesse caso a língua inglesa, o novo documento tem o foco na função social e política do inglês e o coloca no *status* de língua franca. A BNCC justifica a proposta de língua franca:

O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Ibid., p. 241)

A intenção de ter por base o ensino de inglês na perspectiva de língua franca, consideramos que este aspecto está relacionado com a questão da educação linguística voltada para a interculturalidade,

desvinculando o tratamento dado à língua da “noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Ibid., p. 242). O documento esclarece seu objetivo no que concerne à interculturalidade:

Para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (Ibid., p. 242)

Além da educação linguística com foco na interculturalidade, a BNCC apresenta um segundo aspecto, voltado mais especificamente para “a ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital” (Ibid., p. 242) O conhecimento da língua inglesa, segundo a BNCC, “potencializa as possibilidades de participação e circulação, que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual)”. Na nossa visão, a Linguagem, aqui, é entendida como verbal, visual, corporal, audiovisual, que funciona em “um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Ibid., 2018, p. 242).

O documento da BNCC esclarece que “concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Ibid., p. 242), assim,

ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (Ibid., p. 242)

Há ainda um terceiro aspecto a considerar na BNCC que diz respeito às abordagens de ensino, diretamente ligadas ao viés de língua inglesa como língua franca. O objetivo não é outro senão:

compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua [...] Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (Ibid., p. 242)

Os três fundamentos abordados acima formam os eixos organizadores que trazem em si as propostas para o componente Língua Inglesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo estes, a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural, ampliando assim o leque de aspectos contemplados em relação aos PCNs, a BNCC (p. 40-43), em questões linguísticas, vai muito além dos recortes acima apresentados, iniciando na Educação Infantil, com os campos de experiência, assim organizados nos documentos:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na Educação Infantil, de acordo com a BNCC, as aprendizagens essenciais são aquelas que:

compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Ibid., p.44)

Há certamente uma tendência a se pensar que língua/linguagem na Educação Infantil está restrita ao campo da experiência da escuta, fala, pensamento e imaginação, porém há que se considerar todas como formas de linguagem (verbal, visual, corporal, audiovisual), portanto, língua e linguagem também estão presentes nos demais campos de experiência.

Na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC considera relevante “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem”, mas também aponta para a “necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (Ibid., p. 57). Essa articulação deve:

prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Ibid., p. 57)

Isso assim se justifica pelo fato de que nessa fase “as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (Ibid., p. 58). A BNCC aponta que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a

compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (Ibid., p. 59)

No Ensino Fundamental a área de linguagens apresenta os seguintes fundamentos (Ibid., p. 63):

- as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.;
- por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais;
- nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

A BNCC, no que se refere ao Ensino Fundamental, na área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. O próprio texto do documento traça o objetivo dessa área de conhecimento:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (Ibid., p.63)

No caso do Ensino Médio, a BNCC e os chamados itinerários formadores compõem o currículo, podendo variar “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 468). Não obstante, na formação geral

básica os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (p. 476) a saber:

- I. língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II. matemática;
- III. conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV. arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V. educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI. história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII. história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII. sociologia e filosofia;
- IX. língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

A área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, segundo o texto da BNCC, tem a

responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de

reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (Ibid., p. 482)

Essa área ainda, de acordo com o texto da BNCC, tem como finalidade que:

os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (Ibid., p. 481)

Língua Inglesa é um dos componentes na área de Linguagens e suas Tecnologias, ainda assim, a BNCC traz a ressalva de que deve ser “observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” (Ibid., p. 481). Língua Inglesa permanece como obrigatória no Ensino Médio, conforme diretriz estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Art. 35-A, § 4º) e “continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (Ibid., p. 484) no viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. Por certo que a BNCC, com seu foco no desenvolvimento de competências, representa um avanço significativo em termos de igualdade, diversidade e equidade na educação brasileira, o chamado pacto interfederativo. Tendo por base legal a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além das diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, a BNCC firma seu compromisso com a educação integral.

Especificamente nas questões linguísticas, a BNCC faz inferências à variação linguística, pautada, principalmente, na língua portuguesa. Essa leitura é possível, por exemplo, no uso da palavra *linguagens*, assim como pelo reconhecimento do dinamismo da língua

e de seu uso social. Outro ponto é a clareza na menção ao direito de aprendizagem do aluno com relação à língua, no seu caráter discursivo e social, assim como as relações de poder em razão da e pela língua, a referência à pluralidade sociocultural. Há ainda a menção explícita à variação linguística, colocando-a como um dos seis objetivos gerais da educação básica, em termos de língua portuguesa.

Contudo, também há críticas à BNCC. Críticas essas que são de diferentes aspectos, desde o fato de o documento partir de competências gerais e específicas para áreas e etapas, passando pelo conceito de educação infantil, a idade mínima para a alfabetização, a obrigação do ensino religioso somente nas escolas públicas, até a ausência da questão de gênero.

Em termos linguísticos a crítica vem no sentido de que a língua inglesa é obrigatória, ficando as outras línguas adicionais como optativas, conforme o contexto escolar que se apresentar. Essa imposição do ensino de língua inglesa tem como argumentação a globalização, o comércio, os meios digitais, muito embora essa língua seja considerada como dominante.

Entendemos que o documento da BNCC foi pensado a nível nacional, visando a unificação curricular de todas as instituições. Esta proposta de pensar os múltiplos cenários escolares sob a ótica da universalização, acaba negligenciando o local. A ênfase no ensino do Inglês como língua da globalização acaba invisibilizando outras línguas faladas no território brasileiro, ficando clara a necessidade de uma análise constante das várias realidades escolares e quais os papéis destas línguas nos níveis macro e micro. Compreendemos a função dessas línguas no currículo, porém, o que problematizamos é a imposição linguística diante de uma sociedade superdiversa como a brasileira.

Defendemos uma educação linguística pensada e negociada localmente considerando as necessidades e particularidades dos atores sociais e suas práticas linguísticas e toda complexidade imbricada na e pela linguagem. Para tanto devemos questionar: Quem são os meus alunos? E, a partir disso, quais são as necessidades deles de aprender uma língua estrangeira? Quais são os recursos disponíveis e o que podemos fazer com isso? Isso se chama sustentabilidade (Menezes de Souza, 2019, p.249).

Após a problematização referente a BNCC, na próxima seção discutiremos o conceito de translanguagem e qual a importância dessa teoria para os estudos da linguagem.

TRANSLINGUAGEM: O CONCEITO

As perspectivas “Trans-” no campo conceitual da linguagem são compreendidas por Hawkins e Mori (2018) como o “atravessamento das fronteiras” demonstrando a necessidade de “transcender as categorias nomeadas e delimitadas que historicamente moldaram nosso pensamento sobre o mundo e seus habitantes, o natureza do conhecimento e recursos comunicativos” (Hawkins e Mori, 2018, p.1). Esse pensamento nos permite pensar a linguagem de modo transdisciplinar e holístico, como afirma Hawkins (2018)⁸:

A “mudança” nos estudos da linguagem ilumina a comunicação humana como a coordenação e interpretação de uma vasta gama de recursos semióticos que estão emaranhados com a linguagem de formas fluidas e imprevisíveis. Ele também destaca a era atual da globalização, na qual a comunicação ocorre com uma rapidez crescente entre os públicos em constante expansão, através da rápida mudança de meios e modos semióticos. Ela transcende o local, torna-se translocal e transnacional, indexando

8 Todas as traduções apresentadas neste artigo são de responsabilidade das autoras.

a diversidade de atores engajados em novas configurações de compromissos comunicativos. (Ibid., p.55)⁹

Ainda nesse sentido Lucena (2015) pontua:

O desafio posto na contemporaneidade envolve, pois, a busca do entendimento sobre como as pessoas agem no mundo, fazendo uso de várias línguas ao atuarem em seus contatos transnacionais e globais, mas sem se descuidarem de suas ações localmente situadas. (Ibid., p.70)

Juntamente com o processo de globalização e suas novas configurações, emerge a necessidade de problematizar essas novas práticas comunicativas e os novos modos de estar no mundo e como os arranjos contextuais são negociados com o objetivo de fazer sentido no aqui e no agora. Acreditamos que um dos caminhos para se pensar tal complexidade se dê pelas discussões sobre translinguagem.

Ao tratarmos de translinguagem é fundamental discutir o conceito de língua/linguagem, pois são conceitos primordiais para esta teoria. Garcia e Wei (2014) resgatam autores como Humberto Maturana e Francisco Varela (1973) e Mignolo (2003).

Maturana e Varela conceituam languaging, ou linguajamento (em língua portuguesa) por meio da teoria de *autopoiesis*, essa teoria argumenta que “não podemos separar nossa história biológica e social de ações das maneiras em que percebemos o mundo” (GARCIA e WEI, 2014, p.7). O conceito de *autopoiesis* contribui para a concepção de languaging, como pontuam Maturana e Varela (1998)

9 No original: The ‘trans-’ turn in language studies illuminates human communication as the coordination and interpretation of a vast array of semiotic resources that are entangled with language in fluid and unpredictable ways. It also highlights the current era of globalization in which communication occurs with ever-increasing rapidity among ever-expanding audiences, through rapidly changing semiotic means and modes. It transcends the local, to become translocal and transnational, indexing the diversity of actors engaged in new configurations of communicative engagements. (HAWKINS,2018, p.55)

É por falar que a ação de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, produz o mundo. Trabalhamos nossas vidas em um acoplamento linguístico mútuo, não porque a linguagem nos permite revelar-se a nós mesmos, mas porque somos constituídos na linguagem em um contínuo torna-se que trazemos com os outros. (MATURANA e VARELA, 1998, p. 234-235, apud GARCIA e WEI, 2014, p.7)¹⁰

Mignolo (2003), por meio dos conceitos de decolonialidade e pensamento liminar (*Border thinking*), amplia a discussão de Maturana e Varela (1987, p. 206-217) pontuando: “[...] a língua não é um objeto que os seres humanos possuem, mas um processo contínuo que existe no linguajamento” (MIGNOLO, 2003, p.345). O termo “linguajamento” então é usado para denominar o processo de (re)construção da linguagem e os processos de significação.

O mundo superdiverso que vivemos exige entender a linguagem enquanto dinâmica e múltipla sem fronteiras bem definidas, visando ao entendimento de práticas linguísticas cada vez mais fluídas. Precisamos (re)pensar as práticas de linguagem de modo desterritorializado rompendo com conceitos subordinados ao pensamento de língua com limites definidos. É preciso olhar para a linguagem nas interações reais do aqui e do agora, visando perceber o como os atores sociais negociam línguas e culturas buscando dar sentido para suas vidas, diante da necessidade de desinventar e reconstruir a linguagem (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

O conceito de língua enquanto verbo de ação, linguajamento relacionado às teorias trans- colabora para repensar uma concepção de linguagem que minimamente compreenda as práticas

¹⁰ No original: It is by languaging that the act of knowing, in the behavioral coordination which is language, brings forth a world. We work out our lives in a mutual linguistic coupling, not because language permits us to reveal ourselves but because we are constituted in language in a continuous becoming that we bring forth with others. (MATURANA e VARELA, 1998, p. 234–235, apud GARCIA e WEI, 2014, p.7)

híbridas, complexas e fluidas. Considerando novas possibilidades de conceituação de língua/linguagem temos a translanguagem.

A translanguagem teve início na educação bilíngue. O termo translanguaging é proveniente do galês *Trawsieithu* e foi criado por Cen Williams (1994/1996). O nome foi utilizado inicialmente para nomear práticas pedagógicas, nas quais estudantes eram solicitados a fazer alternância entre duas línguas (inglês e o galês) para fins específicos de sala de aula. Em 2002, Williams define translanguagem como uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de alunos bilíngues.

Com o passar dos anos, os estudos relacionados à translanguagem foram submetidos a processos de ressignificação por diferentes pesquisadores e teóricos do campo da linguagem, ao redor do globo, como por exemplo: Jones e Baker (2012), Canagarajah (2011, 2013); Garcia (2009, 2011), Garcia e Wei (2014), Wei (2017), Vogel e Garcia (2017) dentre outros. Em nível nacional, contamos com as produções de: Mengale e Camargo (2015), Lucena e Nascimento (2016), Silva (2017), Lucena e Cardoso (2018), dentre outros.

Esse processo de ressignificação conceitual acaba causando certo desconforto entre os estudiosos da linguagem. Isso também pode estar relacionado aos usos de diferentes termos, tais como: translanguismo, translanguagem, translanguajar, práticas translíngues, para citar alguns.

Considerando toda a problemática que envolve os diferentes usos de termos e concepções, discutiremos a translanguagem a partir de pesquisadores como Suresh Canagarajah (2011, 2013), Ofélia Garcia e Li Wei (2014). Canagarajah (2013, p.6) afirma que a “comunicação transcende línguas individuais”, desconstruindo assim noções de línguas enquanto sistemas separados. O autor argumenta a favor de construtos mais diversificados e localizados, compreendendo

assim a dinamicidade inerente à linguagem. Canagarajah (2011, p.401) define práticas translingües como “a capacidade dos falantes multilingües de trocar de línguas, tratando as diversas línguas que formam seu repertório como um sistema integrado”. Para Canagarajah (2013, p.19)¹¹ a “[...] comunicação translingüa favorece as relações sociais cosmopolitas.”

Neste trabalho, optamos pelo vocábulo *translingüagem* em concordância com Garcia e Wei (Ibid, p.36-37) onde os autores justificam sua escolha “[...] para nós, o termo translingüagem é mais apto a captar as práticas trans-sistêmicas e transformativas em uma nova realidade na qual a linguagem emerge”¹². Assim a translingüagem é conceituada pelos autores como:

Translingüagem refere-se a novas práticas de linguagem que tornam visível a complexidade das trocas de linguagem entre pessoas com diferentes histórias e libera histórias e entendimentos que foram enterrados dentro de identidades de linguagem fixas constrangidas por estados-nação. (Ibid., p. 21)¹³

Os autores se referem a *translingüagem* como práticas semióticas complexas e dinâmicas de “recursos móveis que podem se adaptar a situações sociolingüísticas globais e locais” (Ibid., p.18)¹⁴, sendo assim um caminho alternativo, aberto, democrático e socialmente relevante.

11 No original: “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (CANAGARAJAH,2011,p.401)

12 No original: “(...)that for us the term translingüing is better able to capture the trans-systemic and transformative practices as a new language reality emerges”. (GARCIA; WEI, 2014, p.36-37)

13 No original: “translingüing refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states” (GARCIA, WEI,2014, p. 21)

14 No original: “A translingüing approach to bilingualism extends the repertoire of semiotic practices of individuals and transforms them into dynamic mobile resources that can adapt to global and local sociolingüistic situations.” (GARCIA, WEI,2014, p. 18)

Entendemos que as práticas translíngues são partes constituintes do repertório linguístico do sujeito bilíngue, de acordo com Blommaert e Backus (2012, p.8)¹⁵ “repertórios são individuais, organizados biograficamente por recursos complexos, e eles seguem os ritmos reais da vida humana”. Deste modo, bilinguismo e translanguagem estão correlacionados. Não podemos reduzir a translanguagem somente ao resultado da educação bilíngue, mas devemos pensar a translanguagem como práticas situadas, pois, esse tipo de prática envolve movimento, negociação e compartilhamento entre os atores sociais.

Cabe ressaltar que ao mencionarmos o termo *bilinguismo* o estamos usando em consonância com Garcia (2009) e Garcia e Wei (2014), apoiando-nos em um modelo de bilinguismo dinâmico o qual concebe a existência de um repertório linguístico complexo e heterogêneo que ultrapassa a multicompetência do falante bilíngue, pois é um processo criativo de significação. Compreendendo que o sujeito bilíngue não tem suas competências linguísticas em partes separadas para cada língua que compõe seu repertório. O repertório linguístico do sujeito bilíngue é diverso e complexo, sendo moldado por meio das práticas locais de linguagem, as quais procuram atender as necessidades contextuais do ato comunicativo.

É notória a falta de clareza sobre o assunto, quer seja pela formação de docentes que se apresenta deficiente, quer seja pela resistência por ser uma temática que vem de fora, ou ainda por considerar que seja modismo. Não é, por exemplo, porque as escolas são bilíngues/multilíngues que os professores conhecem translanguagem. Isso ficou claro na II Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, em Brasília, em 2019, por ocasião do minicurso ministrado por Ofélia García, quando ela foi questionada sobre como fazer para

15 No original: “repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives” (BLOMMAERT; BACKUS, 2012, p. 8)

implantar a translanguagem, como se isso fosse possível. Há quem pense que translanguagem é um método, uma abordagem, passível de ser implantado.

Particularmente, acreditamos que, seja qual for o termo utilizado para nos referirmos às práticas trans-, elas se complementam. Tampouco temos como objetivo esgotar a discussão em torno de tal temática.

O fato é que ainda há pouca pesquisa na área de Linguística Aplicada e a sua ampliação, juntamente com o incremento na formação de professores, certamente trará inúmeros benefícios à educação linguística no Brasil.

Tendo discutido a base conceitual da translanguagem, no próximo tópico apresentamos dados referentes aos trabalhos realizados no Brasil por meio de tal teoria.

ESTUDOS TRANSLÍNGUES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Por meio de busca temática em plataformas de dados referentes à produção de teses e dissertações podemos analisar a incidência do assunto na produção acadêmica nacional. Esse campo conceitual ainda necessita ser discutido no contexto acadêmico e educacional brasileiro, pois as discussões relacionadas ao tema ainda apresentam pequeno índice de publicações.

Realizamos pesquisas por meio digital na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, no Catálogo de teses e dissertações-Capes e no Portal de periódicos Capes, com o objetivo de fazer um levantamento, em nível nacional, do número de produções no período

que compreende a década 2009-2019, e que apresentam a temática da translinguagem. As buscas foram realizadas por palavras-chave, quais sejam: translinguagem, *Translanguage*, translingualismo, translinguajar e práticas translíngues.

Na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, por meio do termo Translinguagem encontramos duas teses e nove dissertações, totalizando onze publicações. Ao utilizarmos o termo em inglês *Translanguage*, localizamos somente uma tese relacionada. Já pelo termo Translingualismo nos deparamos com duas teses e seis dissertações, resultando assim em oito publicações. Pela palavra Translinguajar, encontramos somente uma tese, e pelo termo práticas translíngues encontramos uma dissertação.

No Catálogo de teses e dissertações-Capes, por meio do termo Translinguagem, constatamos a produção de três teses e três dissertações relacionadas ao tema. Com a mesma palavra-chave em língua inglesa *Translanguage*, localizamos uma tese. Ao buscarmos pelo termo Translingualismo, identificamos duas teses e duas dissertações. Com a palavra translinguajar não obtivemos nenhum resultado. Na busca feita por meio do termo práticas translíngues encontramos uma tese e uma dissertação.

No Portal de Periódicos Capes a busca foi realizada somente pelo termo translinguagem, obtendo como resultado o total de onze artigos científicos publicados.

Por meio dos resultados das procuras sistematizamos os dados na tabela apresentada abaixo.

Tabela de resultados de pesquisa

Plataforma de busca	Termo de busca	Teses	Dissertações	Artigos científicos	Total
Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações	Translinguagem	2	9	0	11
	Translanguage	1	0	0	1
	Translingualismo	2	6	0	8
	Translinguajar	1	0	0	1
Catálogo de teses e dissertações capes	Translinguagem	3	3	0	6
	Translanguage	0	0	0	0
	Translingualismo	2	2	0	4
	Translinguajar	0	0	0	0
	Práticas translingues	1	1	0	2
Portal de periódicos Capes	Translinguagem	0	0	11	11

Os dados apresentados demonstram a ocorrência da temática nas produções acadêmicas brasileiras, destacando assim a relevância das discussões relacionadas a práticas translinguagem. Concebemos a importância de dar continuidade às discussões referentes às práticas híbridas de linguagem, pois acreditamos que esse possa ser um caminho alternativo para compreender “como usamos a linguagem do modo que usamos” (PENNYCOOK, 2010, p.22)¹⁶ e como (re)pensar uma educação linguística por meio deste paradigma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir questões relacionadas à política educacional do ensino de língua no Brasil e quais os documentos

¹⁶ No original: *How do we come to use language as we do?* (PENNYCOOK, 2010, p.22)

que regem tais políticas, apresentamos a teoria da translinguagem e demonstramos por meio de dados de pesquisa o desenvolvimento de trabalhos relacionados a translinguagem.

Por meio das problematizações dos documentos oficiais, PCNs e BNCC, podemos concluir que as políticas educacionais do ensino de línguas ainda se encontram em processo de desenvolvimento, considerando que os documentos são pensando pela concepção do Brasil enquanto monolíngue, que tem a língua portuguesa como língua da escolarização e a língua inglesa como língua adicional, desconsiderando os atores sociais e as línguas que não se enquadram nessa dicotomia. De acordo com César e Cavalcanti (2007, p.50) “é sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes deste país, sem maior consideração da complexidade sociolinguística e cultural no Brasil”.

No que diz respeito a teoria da translinguagem, acreditamos que esta teoria é coerente para lidar com mundo translocalizado em que vivemos, onde pessoas, línguas e culturas encontram-se em fluxo. Uma pedagogia baseada na teoria da translinguagem reconhece o hibridismo como parte constituinte dos repertórios linguísticos dos atores sociais, possibilitando assim o engajamento de todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos dados dos trabalhos relacionados aos conceitos de translinguagem, percebemos a urgência de ampliar as discussões no meio acadêmico, com o objetivo de difundir e problematizar como podemos utilizar essa teoria a favor de uma educação mais sensível e situada.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 10 de Julho de 2019.

BRASIL. Portal de Periódicos Capes. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 10/07/2019.

BRASIL. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#>! Acesso em :10/07/2019.

CANAGARAJAH, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging, *Modern Language Journal*, 95, 401–417.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations, *Applied Linguistics* 39: 31–54, 2018.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S.M. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 43-66.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.

HAWKINS. M.R *Transmodalities and Transnational Encounters: Fostering Critical Cosmopolitan Relations*. In *Applied Linguistics* 2018: 39/1: 55–77. Oxford University Press, 2018.

HAWKINS M.R; MORI. J. Considering 'Trans-' Perspectives in Language Theories and Practices. In: *Applied Linguistics* 2018: 39/1: 1–8 Oxford University Press 2018.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

LUCENA, M.I.P. (2015). Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*, n. 31 Especial, p. 67-95.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L.P (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 143-161.

MAKONI S. ; PENNYCOOK A (eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, U.K: Multilingual Matters, 2007.

MCCARTY, T. L. Entry to conversation. In: MCCARTY, T. L. (Ed.) *Ethnography and language policy*. New York: Routledge, 2011.

MIGNOLO. W.D, *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

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

PENNYCOOK, A. Posthumanist applied linguistics. *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 4, August 2018, p. 445–461.

SCHLATTER, M., GARCEZ. P.M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016.

2

*Mariana Lyra Varela de Albuquerque
Nicolas Henrique Batista
Regiane Soranzo*

DECOLONIALIDADE E ECOLOGIA DE SABERES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS NO PBMIH - UFPR

INTRODUÇÃO

Os mais recentes fluxos migratórios mundiais, motivados por situações de desastre natural, conflito armado, perseguição política e/ou religiosa, violações massivas de direitos humanos no local de origem, têm gerado discussões acerca de temas como políticas migratórias e de refúgio, bem como de formas de inserção e acolhimento daqueles que protagonizam estes processos.

De acordo com o relatório Tendências Globais (*Global Trends*), divulgado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), há cerca de 70,8 milhões¹⁷ de pessoas que tiveram que deixar seus lares em busca de melhores condições de vida. Trata-se do maior deslocamento forçado no mundo, depois da Segunda Guerra Mundial, porém com características específicas. Destaca-se, como traços marcantes nos padrões atuais de deslocamento forçado, a dispersão mais ampla pelo mundo, em diferentes escalas, tanto regional, quanto global (ZETTER, 2007). Assim, países como o Brasil, que antes encaravam a migração como um fenômeno pontual, agora são afetados por esse fluxo de forma mais constante.

Nos últimos dez anos, e em consonância com os deslocamentos ocorridos no resto do globo, o Brasil se viu diante de uma grande população migrante e refugiada, composta principalmente por sujeito vindos do Haiti, Síria, República Democrática do Congo, Colômbia, Angola, Cuba e, mais recentemente, Venezuela. Assim, a criação de uma legislação específica e de políticas públicas eficazes na recepção, organização de processo migratório e acolhimento desses indivíduos se tornou uma demanda urgente. Lopez (2016) afirma que, embora haja uma preocupação quanto ao status jurídico dos migrantes por parte do

17 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/19/deslocamento-global-supera-70-milhoes/>. Acesso em 10 abril 2020.

governo, medidas que de fato insiram essas pessoas na sociedade brasileira ainda são insuficientes. Nesse sentido, faltam políticas efetivas de direito à moradia, alimentação, trabalho e aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação às questões linguísticas, alguns cursos de português surgiram na tentativa de suprir as necessidades de migrantes e refugiados (recém) chegados em território nacional. Percebeu-se que o ensino de português como língua adicional (PLA), a qual geralmente é associada ao aprendizado da língua por opção ou por questões relacionadas a trabalho, estudos, turismo, entre outros (OLIVEIRA, 2018), diferia-se das necessidades daqueles que foram forçados ao deslocamento. Assim, muitos cursos pelo Brasil adotaram o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010, SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016).

Diante desse cenário, pretendemos - por meio deste artigo - pensar em uma educação, voltada a migrantes e refugiados, na qual coexistam e sejam valorizadas diferentes epistemologias. Para tanto, refletimos sobre os processos educacionais a partir de conceitos relacionados à PLAc, colonialidade, ecologia de saberes, bem como desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2014, SOUSA SANTOS, 2002, 2007, QUIJANO, 2000). Trazemos, especificamente, a experiência do Projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) por ser o nosso local de atuação e por estarmos constantemente em um esforço decolonial a fim de promover pluralidade e valorização de identidades de migrantes e refugiados nas aulas de PLAc. Nesse sentido, propomos um debate sobre os desafios decoloniais de se promover a ecologia de saberes como prática educacional para sujeitos que foram forçados ao deslocamento.

Vale ressaltar que o caminho decolonial é um esforço constante, uma vez que somos filhos de uma modernidade homogeneizante. Assim, necessitamos continuamente repensar e ressignificar nossas atitudes e ações. Mignolo (2014) afirma que para pensar o mundo de maneira decolonial temos que refletir, primeiramente, acerca da nossa própria condição. Segundo o autor, “Para derrubar a geografia do raciocínio moderno, o método e o tópico, a observação e a descrição, o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer, é fundamental tomar consciência de que não se pode observar de fora o padrão colonial de poder: todos estamos inseridos nele”¹⁸ (MIGNOLO, 2014, p. 63, tradução nossa). Portanto, não é possível pensar a matriz de poder e a diferença colonial, sem que nos entendamos como parte da colonialidade.

Sendo assim, inserimos esse trabalho no campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITALOPES, 2013; PENNYCOOK, 2006), a qual traz à tona problematizações que evidenciam o sujeito social e coloca-o como foco de nossos olhares. Acreditamos em uma Linguística Aplicada cujo caráter transgressivo e crítico problematize constantemente a própria área e que contemple vozes que foram historicamente e violentamente silenciadas pela colonialidade.

Sobre esse tema, Kleiman (2013) chama a atenção para a importância de problematizar a agenda de pesquisa e ação da LA, com o objetivo de trazer as vozes não hegemônicas. Além disso, a autora sugere que estabeleçamos diálogos com outras áreas do conhecimento afinados com questões “da fronteira”.

uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire (segundo Streck e Adams, 2012), o “suleamento” (em vez do norteamo) de nossa atividade

18 Original: “Para dar un vuelco a la geografía del razonamiento moderno, al método y al tema, a la observación y a la descripción, al sujeto cognoscente y objeto a conocer, etc., es fundamental tomar conciencia que el patrón colonial de poder no se puede observar desde afuera: todos estamos insertos en él” (p. 63).

acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. (KLEIMAN, 2013, p. 41)

Outros autores desse campo de conhecimento (RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006;) também chamam a atenção para a centralidade do questionamento de tudo o que está posto na sociedade como verdadeiro ou inquestionável. Assim, buscamos nessas teorias, juntamente com as teorias decoloniais, pensamentos e reflexões que nos levassem a (res) significações de alguns entendimentos já bastante estabelecidos e validados socialmente, a fim de revisarmos as nossas práticas de ensino.

PESQUISAS SOBRE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)

O termo *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) foi criado em Portugal devido a uma intensificação do fluxo migratório contemporâneo no país. De acordo com Pereira (2017), tal fenômeno ocorreu por volta dos anos 2000, tendo levado a Portugal pessoas vindas, sobretudo, do leste europeu e dos continentes africano e asiático. Na ocasião, muitos pesquisadores e professores lusitanos se encontraram diante de uma demanda socioeducativa específica, a qual estava ligada às necessidades mais urgentes de sobrevivência desses sujeitos em situação vulnerável.

O conceito, entretanto, firmou-se com o programa *Portugal Acolhe*¹⁹, o qual foi criado pelo Estado português em 2001. Esse programa surgiu em uma tentativa de auxiliar a comunidade adulta de migrante e refugiada no que diz respeito à língua portuguesa. Com isso, objetivava-se promover uma maior integração dessas pessoas à sociedade lusitana por meio do ensino-aprendizado da língua do país de acolhimento.

Com relação ao contexto português, muitos autores (ANÇÃ, 2005, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2007, 2010; OLIVEIRA, 2010) se apropriam do termo PLAc, entendendo-o como uma nomenclatura usada em situações de ensino-aprendizado para migração e refúgio. Nesse sentido, o PLAc busca suprir as necessidades imediatas desse público, bem como garantir-lhes “o acesso a espaços sociais e laborais” (ANÇÃ, 2008, p. 84). Sobre o termo, Grosso afirma que PLAc é a:

expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 68).

Grosso (2008) também ressalta que o “domínio da língua” é indispensável para a autonomia dos migrantes e refugiados. Além disso, a autora afirma que o desconhecimento da língua portuguesa “se constitui em uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis” (GROSSO, 2008, p. 5). Da mesma forma, Ançã (2008, p. 74) enfatiza que “o domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos

¹⁹ Para saber mais informações, consulte a dissertação de Cabete (2010), intitulada “O processo de ensino-aprendizado de Português como Língua de Acolhimento”. O referido trabalho dá detalhes acerca da criação do programa, bem como do seu funcionamento.

estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)”.

As reflexões sobre PLAc no contexto português atravessaram continentes e, tempos depois, foram incorporadas, debatidas e questionadas no contexto brasileiro. Um dos primeiros registros do termo em produções científicas data de 2013²⁰ no artigo intitulado “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”, de Rosane de Sá Amado. Tal publicação foi importante, pois trouxe, de forma inédita no Brasil, reflexões sobre esse conceito e suas especificidades.

Após a publicação de Amado (2013), pesquisas sobre a temática cresceram no Brasil. Cabe ressaltar que a partir de 2013, houve um aumento considerável no número de migrantes e refugiados residentes no país, principalmente vindos de locais como o Haiti²¹ e a Síria²². Com isso, intensificaram-se as investigações sobre a área como uma forma de entender o fenômeno migratório que estava ocorrendo aqui. Nessa época, a pesquisadora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, vinculada à Universidade de Brasília (UNB), também inicia um diálogo sobre PLAc em congressos²³ e em eventos relacionados ao ensino de português.

20 Autoras como Vieira (2010) e Amado (2011) produziram pesquisas envolvendo o ensino de português para migrantes e refugiados em datas anteriores, porém não se utilizaram do termo *português como língua de acolhimento*. Optamos, para fins de recorte deste artigo, trazer ao nosso texto apenas pesquisas que envolvam especificamente o uso de PLAc, entendido como ensino-aprendizado de português por migrantes e refugiados.

21 O terremoto que devastou o Haiti ocorreu em 2010 e, ao final de 2011, havia registros de 4.000 haitianos no país (COSTA, 2012; SILVA, 2013). Esse número não parou de aumentar, chegando a cerca de 70 mil, segundo dados do IMDH (Instituto Migrações e Direitos Humanos). Entretanto, a partir de 2013 houve uma maior mobilização de ONGs e da própria prefeitura de Curitiba a fim de suprir as necessidades dos migrantes e refugiados recém-chegados.

22 Embora a Síria seja um país historicamente marcado por conflitos, invasões de outros povos e resistência por parte do povo, pode-se considerar que guerra da Síria teve início em 2011. Desde então, os sírios representam o maior número acumulado de refugiados reconhecidos no Brasil, isto é, 3.326 pessoas entre 2011 e 2018 (CONARE, 2019).

23 A saber: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIMPLE, 2015), Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO, 2014), Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP, 2015).

Além disso, pesquisadores e docentes vinculados ao Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), adotaram o termo para descrever a concepção de língua e de ensino que estavam promovendo no projeto. Assim, publicam artigos e capítulos de livros (RUANO E GRAHL, 2015; RUANO E CURSINO, 2016; CURSINO ET AL. 2016; BARBOSA E RUANO, 2016) usando a nova terminologia, a fim de abordar as próprias práticas no referido projeto.

Os primeiros trabalhos de maior fôlego²⁴ sobre PLAc na Linguística Aplicada só surgem a partir de 2016 com a tese de doutorado de São Bernardo (2016). Depois disso, foram publicadas algumas dissertações, bem como teses, a respeito do assunto (LOPEZ, 2016; SENE, 2017; PEREIRA, 2017; SANTOS, 2018; MARQUES, 2018; NEVES, 2018), sendo que algumas corroboram, enquanto outras tensionam as visões de PLAc em comparação ao conceito criado em Portugal. Entretanto, destacamos a visão de Lopez (2016) a respeito de língua de acolhimento, a qual enxerga o PLAc vinculado à ideia de *educação do entorno* (MAHER, 2007). A autora destaca a importância da tolerância, do respeito e da empatia nas sociedades acolhedoras, uma vez que muitos migrantes e refugiados sofrem processos discriminatórios nos locais em que residem.

Ademais, chamamos a atenção para a perspectiva adotada por Anunciação (2017). Em sua dissertação, bem como em seu artigo (ANUNCIÇÃO, 2018), a pesquisadora problematiza o termo PLAc e sinaliza que tais reflexões são importantes para evitar reproduzir “relações assimétricas de poder e de saber” (ANUNCIÇÃO, 2017, p. 46). Assim como Anunciação, acreditamos que muitos autores, ao

24 Após comentar a respeito dos primeiros usos do termo português como língua de acolhimento (PLAc) no contexto brasileiro, resolvemos mencionar apenas dissertações e teses que fazem uso de tal terminologia. Fizemos essa opção, pois após 2013, surgiram muitos artigos, bem como trabalhos de conclusão de curso sobre o tema. Assim, não seria possível abordar todas as menções à PLAc em publicações científicas neste capítulo.

utilizarem o termo, condicionam a integração e inserção dos migrantes e refugiados ao conhecimento da língua nacional. Por meio dessa visão, reforça-se o mito de que o Brasil é um país monolíngue e homogêneo. Além disso, atrela-se o domínio linguístico à garantia de integração à sociedade brasileira, isto é, reforça-se a ideia de que “não saber o idioma é a maior barreira para integração e inserção na sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 19)

Contrariamente a muitas visões sobre PLAc, acreditamos que as línguas são entidades inventadas e que são híbridas e porosas (MAKONI & PENNYCOOK, 2007), porém que causam efeitos reais no mundo. Dessa forma, é necessário que superemos noções territorializadas de língua e identidade, a fim de evitarmos um apagamento e invisibilização de outras práticas linguísticas. Urge, também, pensarmos no PLAc para além de uma lógica capitalista e neoliberal, a qual encara o aprendizado do português com uma *commodity* (JORDÃO, 2004), isto é, um bem a ser adquirido, que lhes garantirá sucesso econômico e social, e em consequência, maior integração à sociedade brasileira. Sob nosso ponto de vista, há muitos outros fatores que influenciam a integração ou a não integração desses sujeitos à sociedade brasileira. Há questões referentes, por exemplo, à xenofobia, racismo, misoginia, as quais não se relacionam ao conhecimento de formas e estruturas linguísticas.

Contudo, mesmo discordando de algumas visões acerca do termo PLAc, cremos que há particularidades no ensino de português para migrantes e refugiados, que são contempladas por pesquisas da área. Nesse sentido, corroboramos com a visão de Lopez (2016), quando ela afirma que a utilização de PLAc representa um “gesto político de visibilização de uma demanda social” (LOPEZ, 2016, p. 54). Acreditamos ser necessária a marcação dessa particularidade na terminologia utilizada, já que nos referimos a um ensino de caráter

diferente, visto que estamos tratando de sujeitos estrangeiros em vulnerabilidade social.

Por fim, concordamos com Anunciação (2017, p. 96), quando a autora afirma que a língua portuguesa deve ser “utilizada como instrumento de prática de (re)existência [...] na medida em que, por meio dela, eles [migrantes e refugiados] desenvolvem estratégias de (re) negociação e de (re)significação de sentidos e de suas identidades.”. Ao considerarmos o PLAc como um espaço de resistência e luta, no qual os migrantes e refugiados lançam mão dos próprios recursos, a fim de negociar sentidos e identidades de forma dialógica e agentiva, estamos desafiando e transgredindo pensar europeu/norteamericano/branco/heterossexual/capitalista. Com isso, fugimos de construtos de fixidez e rigidez da língua, a fim de que as vozes daqueles que foram marginalizados e silenciados sejam consideradas. Na nossa concepção, tal visão de língua nos parece uma tentativa de transformação decolonial, pois tensiona padrões hegemônicos e promove justiça epistêmica, a qual, de acordo com Sousa Santos, não está separada da justiça social global.

REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL

Para dar continuidade a nossa discussão, trazemos ao debate a diferença entre colonialidade e colonialismo. Segundo Maldonado-Torres (2007), o colonialismo, enquanto experiência na qual a soberania de um povo estava nas mãos de outro povo ou nação, pode ter acabado, mas o que se originou com a conquista, dominação e colonização dos povos e dos territórios, permanece até hoje no pensamento e nas práticas de muitos sujeitos.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131)

A distinção entre colonialismo e colonialidade se apresenta como ponto de partida para o conjunto de pensadores que integram o grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. Destacamos aqui o trabalho de pensadores como Maldonado-Torres, Grosfoguel, Quijano, Mignolo, Escobar, Dussel, bem como o de Boaventura de Sousa Santos²⁵, os quais questionam as histórias consideradas únicas e globais e chamam a atenção para a necessidade de pensar um mundo no qual habitem diferentes pensamentos, seres e tempos.

Os estudiosos que pensam acerca de questões referentes à colonialidade também destacam que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Em outras palavras, não podemos separar a modernidade da colonialidade, pois são lados da mesma moeda e estão ligadas a processos de violência. A violência, por sua vez, é fundada na hierarquização e

²⁵ O sociólogo Boaventura de Sousa Santos não faz parte do grupo latinoamericano Colonialidade/Modernidade, porém, assim como os pesquisadores antes referidos, Santos possui um extenso trabalho acerca dos efeitos da colonialidade para os seres e saberes.

desigualdade e se manifesta em elementos como classe, raça, gênero, cultura, língua, saber, etc.

De acordo com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), a aventura colonial europeia foi um projeto de colonialismo e capitalismo global que gerou uma divisão abissal entre aquilo que hoje chamamos de Norte global e Sul global. Para o autor, o Norte e o Sul global são separados por linhas que dividem as realidades no universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”, o que transforma o pensamento moderno ocidental em um *pensamento abissal*. O traço principal desse pensamento é a radicalização de distinções, pois tudo aquilo que é produzido “do outro lado da linha” é invisibilizado, inexistente e radicalmente excluído.

Como forma de transformação de paradigmas, Sousa Santos (2007) propõe uma *ecologia de saberes*, que vem a valorizar a pluralidade de conhecimentos, reconhecer saberes heterogêneos, bem como interações sustentáveis e dinâmicas. Assim, não se trata de eliminar os conhecimentos oriundos do Norte global, mas de desierarquizar o Norte do papel de único detentor do conhecimento e colocá-lo no mesmo grau de importância que as epistemologias do Sul.

Pensar em ecologia de saberes é pensar na co-presença e na coexistência de múltiplas epistemologias, porque ao redor do mundo “não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo” (SOUSA SANTOS, 2007, p.24). Mais do que isso, a *ecologia de saberes* é uma forma de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008b), uma vez que ousa questionar o *status quo* e surge como uma proposta epistemológica transgressiva, insurgente e subalterna.

Contudo, cabe ressaltar que tamanha é a dominação e a invasão do imaginário dos sujeitos vindos 'do outro lado da linha abissal' que, por vezes, a perspectiva cognitiva eurocêntrica torna-se também a visão daquele que foi marginalizado. Naturalizam-se as epistemes de alguns, enquanto se nega e se esquece os próprios pensamentos, entendimentos sobre o mundo e processos históricos. Sousa Santos (2007, p.29) discute como essa hierarquização do pensamento gera *epistemicídios* que acabam por desperdiçar diversos conhecimentos que não se enquadram dentro dos modelos do Norte, e por isso passam a ser "inválidos" enquanto saber.

É imperativo, portanto, que todos estejamos atentos às nossas práticas e pensamentos, a fim de que não sejam apenas derivações do Norte, as quais tendem a gerar hierarquização e desigualdade. Conforme Mignolo (2008b, p. 290), devemos sempre "aprender a desaprender [...] já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial".

No que se refere ao ensino de PLAc, percebemos que devemos estar em constante esforço decolonial a fim de contemplarmos diversos conhecimentos, cosmovisões e repertórios linguísticos tanto em sala de aula, quanto nos processos de estruturação de cursos para esse público. Além disso, ao darmos aula e organizamos um curso de PLAc temos que levar em conta a situação de constante trânsito e, muitas vezes, a falta de acesso a recursos materiais - bens de consumo, imóveis e dinheiro - e recursos simbólicos - educação e amizades - na qual esses indivíduos se encontram.

Tendo em mente as relações diretas entre o ensino de português para migrantes e refugiados e os conceitos evocados pelos estudos decoloniais, passamos agora a descrever e analisar nossas percepções enquanto professores de PLAc no projeto Português Brasileiro para Migração (PBMIH), vinculado à Universidade Federal

do Paraná (UFPR). Nossas reflexões girarão em torno dos traços de desobediência epistêmica e de promoção da ecologia de saberes que encontramos na estruturação dos cursos de PLAc ofertados pelo PBMIH. Além disso, pontuaremos alguns desafios de se ensinar PLAc no referido projeto, tendo a decolonidade como fator importante. Nesse sentido, importa contar um pouco mais sobre a criação e sobre o funcionamento desse projeto, conforme próxima seção.

HISTÓRICO E ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DO PBMIH

Os fenômenos migratórios recentes têm gerado inúmeros desafios para a sociedade, em seus mais diversos contextos. Em muitos casos, a sociedade civil atua no lugar no Estado, acolhendo e integrando os migrantes e refugiados no Brasil. Lopez (2016) chama a atenção para a grande importância de Organizações Não Governamentais (ONGs) e/ou de instituições religiosas na recepção e permanência dessas pessoas no Brasil. Segundo a autora, tais instituições, além de dar orientações mais básicas, auxiliam na moradia inicial, alimentação, assessoria jurídica, assistência médica, trabalhista, linguística, entre outros.

Com relação à questão linguística, muitos cursos de PLAc surgiram na última década no Brasil em caráter emergencial, com o intuito de suprir necessidades de migrantes e refugiados residentes no país. No caso da cidade de Curitiba, criou-se o Português Brasileiro para Migração Humanitária - PBMIH, projeto de extensão ligado à Universidade Federal do Paraná.

Segundo RUANO, GRAHL e PERETI (2016), em agosto de 2013, a Prefeitura Municipal de Curitiba, assim como a ONG Casla (Casa Latino

Americana) pediram auxílio ao Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (doravante Celin-UFPR), em caráter emergencial, para o ensino de português a migrantes em situação de vulnerabilidade social que chegavam em grande escala à cidade. Na época, uma das dificuldades em atender esse público era a limitação tanto de espaço físico quanto de professores em comparação com o grande volume de alunos. Diante desse cenário, criou-se um projeto de extensão que pudesse dar conta de suprir, minimamente, as necessidades de tais estudantes. Para tanto, o Curso de Letras da UFPR convidou graduandos, pós-graduandos e graduados para atuar voluntariamente no PBMIH.

Desde sua implantação, o projeto atendeu alunos, em sua maioria, haitianos e sírios, em virtude do visto humanitário e o visto de refúgio concedido pelo governo brasileira a esses dois grupos, respectivamente. Porém, alunos de países como República Democrática do Congo, Colômbia, Marrocos, Líbano, Cuba, Senegal, entre outros, também passaram pelo projeto. Mais recentemente houve um fluxo migratório bastante intenso de sujeitos vindos da Venezuela, em razão da crise humanitária na qual o país se encontra. Com isso, cada dia estamos diante de salas ainda mais heterogêneas e com sujeitos cujas localidades, crenças, cosmovisões, condições sociais são bastante diversas.

Com tamanha heterogeneidade, o projeto se viu diante do desafio de responder às diversidades de demandas desses sujeitos. Conforme RUANO, GRAHL e PERETI (2016, p.298), o PBMIH construiu formas alternativas de abordagem metodológica e logística a fim de contemplar as particularidades das pessoas que se encontram em uma situação de deslocamento forçado. Um dos fatores cruciais para o projeto foi a percepção da grande transitoriedade dos migrantes e refugiados, já que tal característica interfere fortemente no planejamento e estruturação dos cursos. Percebeu-se que por razões pessoais ou de

trabalho, muitos alunos chegam e outros deixam o projeto e, portanto, uma abordagem linear de aprendizagem não seria viável.

Nesse sentido, coordenadores e professores do projeto optaram por um modelo de ensino/aprendizagem em que cada aula fosse completa em si mesma, não dependendo de uma retomada do que foi apresentado no encontro anterior ou de uma continuação do mesmo conteúdo na aula seguinte. Assim, a linearidade e a progressão não poderiam ser centrais para a participação dessas pessoas nas aulas de PLAc. Concebeu-se, então, uma nova metodologia de ensino chamada *porta-giratória* (CURSINO *et al*, 2016, p. 320), cujo objetivo é diminuir a sensação de falta ou perda do conteúdo da aula anterior, uma vez que os temas se encerram ao longo das três horas semanais nas quais docentes e discentes compartilham conhecimentos. Vale salientar, entretanto, que mesmo que uma aula não dependa da outra, existe um fio condutor guiando a progressão dos conteúdos no semestre.

Além da não linearidade, outra característica debatida pelos envolvidos no projeto é a importância do ensino localizado, a fim de atender as demandas trazidas pelos alunos. Nesse sentido, há uma ênfase no ensino de temas e estruturas linguísticas “necessárias para que o aluno seja capaz de se comunicar em uma situação real e, ao final, de produzir uma tarefa, também considerando uma situação real de uso da língua” (CURSINO *et al.*, 2016, p. 322).

Com o intuito de respeitar as particularidades dos estudantes nas aulas do projeto, os professores vinculados ao projeto são incentivados a produzir suas próprias sequências didáticas, bem como pensar em formas de avaliar tendo em conta os alunos e suas formas de aprender. Assim, respeitam-se os alunos em seus mais diversos processos de aprendizado, bem como se incentiva a autonomia dos docentes nas escolhas que fazem diante de um público bastante diverso. Para que

isso seja possível, reuniões e cursos²⁶ são oferecidos aos professores envolvidos no projeto a fim de proporcionar um diálogo aberto e coletivo entre docentes participantes do projeto.

Outro traço específico do PBMIH é o trabalho com dois ou mais professores em uma mesma sala, planejando e ministrando as aulas em conjunto. Uma das razões para tal decisão se deve à falta de profissionais especializados e com experiência na área. Assim, os coordenadores do projeto optam por colocar um professor mais experiente, juntamente com outro professor novato no ensino de PLAc em uma tentativa de garantir um curso de português com maior qualidade de ensino e responsabilidade social, além de promover formação inicial para aqueles que não têm tanta experiência na área.

Agrega-se a isso o próprio modelo das aulas propostas pelo PBMIH, o qual permite a entrada constante de novos estudantes em qualquer uma das etapas dos cursos. Diferentemente de cursos de línguas regulares, não há uma data exata de matrícula e de início nos cursos, pois os migrantes e refugiados estão chegando a todo tempo na cidade e não poderiam esperar meses até o próximo módulo, uma vez que a língua portuguesa lhes parece urgente. Com isso, um professor pode ministrar a aula, enquanto o outro recebe e ambienta o(s) novo(s) integrante(s) da turma.

Vale ressaltar que o PBMIH foi uma iniciativa fundada a partir de uma emergência e, por isso, tanto coordenadores quanto professores do projeto construíram saberes e entendimentos sobre a área na própria ação. Hoje, podemos afirmar que houve avanços no que diz respeito

26 A formação costuma ocorrer em encontros semanais com duração de 1h30. Desde 2018, o curso de formação tem sido registrado como uma disciplina de graduação no curso de Letras, da UFPR, na qual são discutidas particularidades do português brasileiro, bem como reflexões sobre a metodologia mais adequada ao ensino de PLAc e a produção de materiais didáticos no contexto de ensino de língua em imersão. A participação nessa disciplina passou a ser um pré-requisito para a inserção no PBMIH, uma vez que o projeto acredita em uma construção coletiva de conhecimento, o qual é permitida por meio da presença daqueles que estão envolvidos no ensino de PLAc na UFPR.

aos conhecimentos acerca do ensino de português a migrantes e refugiados, contudo, conforme afirma Fogaça e Jordão (2007, p. 100), “[...] o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente”. Assim, sempre haverá novos desafios e situações a serem enfrentados e repensadas no ensino de PLAc.

Atualmente, o PBMIH é parte do programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), inserido na Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)²⁷ e resultado de um acordo entre a UFPR e a Agência da ONU para Refugiados - ACNUR. O Programa inclui seis projetos de ensino, pesquisa e extensão, a saber: Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), vinculado ao curso de Letras; Refúgio, Migrações e Hospitalidade, criado pelo departamento de Direito; Capacitação em Informática para Imigrantes, desenvolvido pelo curso de Ciências da Computação; Migração e Processos de Subjetivação, relacionado ao departamento de Psicologia; Migrantes no Paraná: Preconceito, Integração e Capital de Mobilidade, ligado ao curso de Sociologia, Oficina de História do Brasil para Estrangeiros, do curso de História e Caminhos do SUS (Sistema Único de Saúde), relacionado ao curso de Medicina. Em 2015, o programa firmou um convênio com o Ministério Público do Trabalho do Paraná e também conta com o apoio desse órgão.

EM BUSCA DA ECOLOGIA DE SABERES NO PBMIH

Creemos que a mudança tem como principais protagonistas aqueles que ocupam o Sul global, que estão “do outro lado da linha

²⁷ Criada em 2003 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) tem como premissa incentivar a pesquisa e a produção acadêmica relacionada ao Direito Internacional dos Refugiados. No Brasil, a CSVM foi incorporada por diversas universidades: públicas, privadas, confessionais e leigas.

abissal”, e que pretendem fugir de um pensamento e de um discurso tido como único. Diferentemente da lógica neoliberal - na qual operam ideias relacionadas à individualidade, à competitividade e ao consumo -, pensamos que somos capazes de nos organizar, coletivamente e solidariamente, a fim de mudar o curso da história.

Para tanto, a organização coletiva ocupa um local fundamental a fim de questionar padrões hegemônicos e tentar transformar o mundo em um lugar mais humano, justo e liberto de formas de exploração, opressão, marginalização e discriminação. É nesse sentido que vemos o PBMIH como um projeto transformador de realidades, uma vez que busca proporcionar maior integração²⁸ de sujeitos migrantes e refugiados na sociedade brasileira, de forma a respeitar as identidades e os saberes desses estudantes.

De acordo com Sousa Santos (2007, p 76), “a humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal.”. Com isso, a distinção radical entre humanidade e subumanidade é o que o autor descreve como a linha abissal que separa seres localizados “deste lado da linha abissal” e seres que estão “do outro lado da linha abissal”. Ao pensarmos na situação de extrema vulnerabilidade e destituição de reconhecimento das histórias, dos saberes, dos desejos, dos direitos de migrantes e refugiados, percebemos que tais sujeitos estão do “outro lado da linha abissal”, isto é, do lado da desumanização.

Sobre esse tema, Diniz e Neves (2018) comentam que muitas vezes migrantes e refugiados são descritos por meio de um discurso

28 Cabe ressaltar que, ao usar o termo integração, não estamos nos referindo a uma ideia de assimilação, na qual estrangeiros abdicam de sua cultura em prol da cultura do país receptor. Adotamos uma perspectiva que entende que se integrar demanda ajustes de nacionais e estrangeiros aos diferentes modos de pensar e agir, sem tirar o direito dos estrangeiros preservarem o próprio repertório cultural no outro país.

totalizador e etnocêntrico, no qual são representadas como ignorantes, incapazes, carentes e dignos de pena. Devido a um imaginário colonial de que esses sujeitos carecem de conhecimento e história, eles são postos em posição de inferioridade e impedidos de ocupar espaços, de exigir direitos, bem como de falar sobre si mesmos e contar suas próprias narrativas.

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

Diferentemente do discurso da falta, vemos como essencial a valorização da bagagem que essas pessoas possuem. Assim, acreditamos que, mesmo que de forma localizada e embrionária, o PBMIH apresenta uma postura ecológica, uma vez que luta, sobretudo, contra a monocultura do saber, embora as outras monoculturas estejam imbricadas nas práticas do projeto. Nossos esforços nos projetos apontam para diálogos mais amplos e para a resistência em relação a uma lógica excludente, pois há uma preocupação constante em enfatizar relações horizontais em várias instâncias, tanto na organização colaborativa entre professores e coordenadores, quanto em relação ao canal aberto que os alunos têm/deveriam ter para influenciar nas escolhas educacionais.

Assim, no momento em que o PBMIH adota o ensino em trânsito ou o conceito de porta-giratória, assim como dá autonomia para que o professor leve em consideração as necessidades, inquietudes e histórias de sujeitos forçados ao deslocamento, tal projeto tenta

colocar o migrante e refugiado como um sujeito cognoscente, que desempenha um papel fundamental no próprio aprendizado. Assim, ele passa do sujeito incapaz, digno de pena, para alguém que tem voz para transformar realidades.

Além das práticas pedagógicas transformadoras, reconhecemos a importância política do PBMIH, juntamente com os outros projetos pertencentes ao PMUB, dentro de uma instituição de ensino superior. Para nós, a universidade deve ser um espaço popular e democrática, no qual coexistem diversos saberes, seres e temporalidades. Assim, enquanto não acontecem mudanças mais profundas e radicais dentro dessas instituições, os projetos extensionistas, tais como o PBMIH, funcionam como uma ponte entre os saberes tidos como científicos, produzidos pela universidade, e os saberes vistos pelo Norte global como leigos, populares, tradicionais, presentes na sociedade. Com isso, busca-se o diálogo entre epistemologias, com o intuito de promover enriquecimentos mútuos, bem como reflexões e soluções para situações presentes na sociedade.

Apesar de reconhecermos muitos traços que caminham em uma direção decolonial, acreditamos ser importante ressaltar que, embora os discursos que embasem a organização, bem como a metodologia adotadas pelo projeto nos pareçam contra hegemônicas e transformadoras, cada professor age da própria maneira dentro de sala. Assim, como sujeitos inseridos na colonialidade, muitas vezes reproduzimos valores que mantêm perspectivas normativas e relações de poder bastante assimétricas. É importante, portanto, que enquanto docentes, reflitamos acerca dos valores linguístico-culturais que estamos trazendo para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de questionar se eles têm ou não ajudado a reforçar desigualdades e reproduzir visões e práticas hegemônicas.

Ao nosso ver, é urgente que reflitamos sobre o PLAc como um espaço de construção e negociação de sentidos (JORDÃO, 2010), no

qual as agências e identidades emergem nas práticas discursivas. Nesse sentido, acreditamos ser essencial valorizarmos as identidades linguísticas fluídas, múltiplas e híbridas dos nossos alunos migrantes e refugiados, ao reconhecermos os diferentes recursos linguísticos e semióticos presentes no repertório desses sujeitos.

Assim, no momento em que nós, enquanto professores, não temos como foco a separação entre línguas, por enxergarmos as línguas como entidades inventadas, e nem estabelecemos binários de certo e errado, estamos promovendo um ensino mais igualitário, solidário e respeitoso em relação ao que os alunos aportam à sala de aula e, portanto, mais alinhado com uma perspectiva decolonial. Essa visão, a qual está bastante relacionada às discussões sobre translanguagem (CANAGARAJAH, 2013; PENNYCOOK, 2008; GARCÍA; WEI, 2014), acaba trazendo força aos falantes, colocando-os como “donos” das línguas.

Por fim, reforçamos a relevância de cursos de formação de professores de PLAc no PBMIH, nos quais sejam debatidos conceitos ligados às particularidades do trabalho com migrantes e refugiados e ao ensino democrático, igualitário e anti-hegemônico. Essas propostas formativas já existem no projeto e acreditamos que devem ser constantes e ainda mais aprofundadas, principalmente no que diz respeito ao PLAc em uma perspectiva translíngua. Contudo, pensamos que falta maior engajamento²⁹ por parte dos docentes, visando refletir acerca de práticas educativas menos violentas e opressoras.

29 Embora o curso de formação seja um pré-requisito para a participação no PBMIH, percebemos que o engajamento de muitos professores ainda é baixo. Atribuímos como uma das razões para tal atitude a situação de voluntariado na qual esses professores se encontram. Em concordância com Amado (2016), percebemos que o voluntariado “cria uma condição de não comprometimento, o que implica faltas e consequente abandono do trabalho.” (AMADO, 2016, p. 78). Com isso, é imprescindível que a UFPR dê condições materiais para que esses professores se dediquem à formação na área de PLAc e, como consequência, possam exercer seus trabalhos com qualidade. No PBMIH, há poucas bolsas dedicadas ao projeto, tendo a maioria dos participantes em sistema de voluntariado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama antes descrito, vemos o PBMIH como um projeto de transformação e de mudanças em direção a uma lógica mais ecológica, uma vez que, por meio de seus objetivos e de sua metodologia, pretende reconhecer pluralidades, relações dinâmicas e sustentáveis, bem como saberes heterogêneos dentro de sala de aula. Na nossa opinião, essa iniciativa é capaz de desafiar hierarquias ao promover respeito às identidades e aos conhecimentos de pessoas que estão em situação vulnerável e que foram forçadas ao deslocamento.

Acreditamos que nós, enquanto professores, devemos promover a ecologia de seres e saberes em nossas salas de aulas. Para tanto, é primordial que estejamos em constante questionamento para que não tenhamos práticas educacionais pautadas na colonialidade. Enxergamos também as perspectivas translíngues como uma forma de desobediência epistêmica, pois elas voltam o foco para a comunicação por meio do uso de diversos recursos linguísticos e semióticos, bem como como reflexões importantes para os envolvidos no projeto. Sob essa perspectiva, as hibridizações linguísticas não seriam vistas como falta de conhecimento ou erro, mas como formas que estão sempre abertas a reconstituições e transformações através de práticas socialmente situadas.

Ao considerarmos as línguas e as identidades como fenômenos múltiplos, híbridos e fluídos estamos, enquanto professores de PLAc, resgatando e valorizando as vozes marginalizadas e saberes subalternizados em oposição a uma lógica colonial/moderna/capitalista/europeia/norteamericana/branca/heterossexual. Mas isso não nos isenta de agir de forma condizente com o pensamento abissal, uma vez que somos frutos da colonialidade. Nesse sentido, é preciso que estejamos atentos para que o processo do ensino de PLAc não

seja colocado como um processo de assimilação, mas sim como um espaço de acolhimento em língua portuguesa.

Por fim, afirmamos que devemos ter na agenda da universidade, do projeto PBMIH e de seus professores, bem como na nossa agenda como linguistas aplicados, as vozes contra-hegemônicas, que por muito tempo foram esquecidas ou silenciadas. Assim, é essencial que estabeleçamos diálogos com conhecimentos “de fronteira”, os quais historicamente estão à margem, a fim de promovermos a ecologia dos seres.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Refúgio em números. Brasília: ACNUR Brasil, 2019.

Relatório. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em 12/08/2019.

ALBUQUERQUE, Jeniffer; GABRIEL, Maria; ANUNCIAÇÃO, Renata de. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIÉL, José Antônio; GODOY, Gabriel (Orgs.). Refúgio e hospitalidade. Curitiba: Kairós, 2016.

AMADO, Rosane. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE). 7.ed., ano 4, n. 2, 2013.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. Saber (e) Educar, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANDREOTTI, Vanessa. et al. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. The Modern Language Journal, v. 91, p. 923-939. 2007

CABETE, Marta Alexandra. O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CURSINO, Carla et al. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, Bruna; SANTOS, Jovania; SALTINI, Lygia (Orgs.). Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências de sala de aula. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (orgs). Revista X – dossiê “Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens”. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2018. P. 87-11.

GARCÍA, Ofélia. & WEI, Li. The Translanguaging Turn and Its Impact. In _____. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 19 - 44, 2014.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? Conhecimento local e conhecimento universal, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

_____. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, 21 mar. 2010.

_____; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

LOPEZ, Ana Paula. Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

_____. Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero*, v. 1, n. 1, 2013, p. 129–150

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287 - 324, 2008b.

_____. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: _____ (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (Dir.). *Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>>. Acesso em: 12 abril 2020

PENNYCOOK, Alastair. Translingual English. *Australian review of applied linguistics*, v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O Português como Língua de Acolhimento e Interação: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla. Views from South* 1.3 by Duke University, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, pp.149-168.

REZENDE, P. S. A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. 2010. 255 212 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL., PUC/SP, 2010.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração lingüística, cultural e social. In RUANO, B. P.; SANTOS, J. P.; SALTINI, L. M. L. Curso de Português como Língua Estrangeira no CELIN- UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Ed. UFPR, 2016, p. 287-316.

SENE, L. S. Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, B, MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 31 - 83.

_____. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002, pp 237-280;

ZETTER, R. Protection in crisis: forced migration and protection in a global era. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015. Disponível em: <<http://www.migrationpolicy.org/research/protection-crisis-forced-migration-and-protection-global-era>> Acesso em 27/05/2019.

3

Raphael Barreto Vaz

EIL NUM CONTEXTO DE ESCOLAS DE INGLÊS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.844.82-112](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.844.82-112)

INTRODUÇÃO

Assim como aponta Santos (2008), estamos passando por uma transformação no que diz respeito ao modo de fazer pesquisa. Vivemos num mundo cada vez mais complexo, que precisa de formas mais apuradas e locais na forma de produzir ciência. Parecemos, como sociedade, valorizar cada vez mais a diversidade, porém, ainda temos “conflitos” epistemológicos ao tentarmos entender o “pensar científico”.

As ciências sociais ainda parecem, apesar de muitos avanços, deter um papel coadjuvante no que mais se valoriza como produção científica (MINAYO, 1994). Isso talvez decorra do pensamento moderno e sua perspectiva positivista, a qual muitas vezes pareceu desqualificar ou ao menos preterir _ conhecimento que não fosse facilmente quantificável e capaz de prever ocorrências futuras, que criasse regras genéricas e aplicáveis em contextos diversos. Visão que parece ignorar o objetivo de estudo das ciências sociais, que se mostra complexo, mutante, temporal e geograficamente localizado.

Sendo assim, Santos (2008) descreve um paradigma emergente e pós-moderno, que busca uma produção de conhecimento que valorize o local de fala, o autoconhecimento e a subjetividade.

Ciências sociais _ diferente de ciências ditas naturais _ estudam um objeto histórico, com consciência histórica e que demonstra identidade entre o objetivo e seu sujeito pesquisador, sendo assim um objetivo essencialmente qualitativo ao invés de quantitativo (MINAYO, et al., 2009).

Dito isso, passo a descrever o *modus-operandi* escolhido para esse trabalho. Minha pesquisa tem cunho autoetnográfico pois tenta entender de onde falo: um professor de uma escola de idiomas.

Se trabalho num contexto em que muitas práticas acabaram por se estabelecer como normas no ensino de idiomas ao longo do tempo _ mais especificamente o inglês, foco deste trabalho _, repensar as minhas práticas visando a contemplar uma realidade local e atual sempre foi meu maior foco de interesse. Neste trabalho busco melhor entender o contexto de ensino em escolas de inglês, para tanto fiz um estudo bibliográfico e também conversei com cinco dos meus colegas de trabalho, cujas percepções e entendimentos serão descritos na seção 5 deste capítulo. Ao longo desse capítulo, ainda advogarei pelo uso do conceito de inglês como língua internacional (EIL) como uma ferramenta de ensino e formação de novos falantes de inglês.

Por causa da minha trajetória profissional _ que mencionarei a seguir _ sempre busquei conhecimentos teóricos que facilmente pudessem virar práticos. E, buscando melhorar minha práxis, sempre encontrei dificuldades ao tentar aproximar a teoria acadêmica da prática em sala de aula. Encontrei na autoetnografia uma forma de avizinhar as duas, entendendo minha práxis de forma mais aprofundada e podendo, assim, usá-la como uma ferramenta de autoconhecimento que me leve a repensar meu exercício/desempenho profissional.

AUTOETNOGRAFIA COMO UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA

Assim como mencionei anteriormente, ao ingressar na vida acadêmica, buscava encontrar formas de melhorar a minha prática diária, porém de forma a respeitar minha realidade local, uma vez que ela poderia ser diferente das realidades ditadas pelos métodos de ensino normalizados e prontos, encontrados em manuais. Num contexto brasileiro em que a autoetnografia não possui proeminência unânime _ eu mesmo apenas fui conhecê-la quando ingressei no

programa de mestrado –, esta forma de pesquisar, anti-hegemônica (ou seja, não amplamente utilizada, como veremos a seguir), pareceu vir ao encontro dos meus anseios de forma mais apropriada.

Em uma breve busca no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude encontrar apenas 21 trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos (2008-2018) que se classificam como autoetnográficos e que fazem parte das áreas de Linguística, Letras e Linguística Aplicada. Mesmo percebendo o aumento constante e gradual desse tipo pesquisa (apenas duas no primeiro ano, para chegar a nove no último), posso afirmar que o campo ainda tem muito espaço para desenvolvimento e amadurecimento.

Detalhando um pouco mais o que encontrei nesse levantamento de pesquisas, pude encontrar apenas sete na área de língua inglesa e que diziam respeito a ensino, aprendizagem e/ou formação de professores. Destas sete pesquisas, apenas uma foi realizada no Estado do Paraná onde vivo e, ainda mais importante na minha opinião, nenhuma desenvolvida em escolas de idiomas e com auxílio de entrevistas com outros professores que, como argumentarei a seguir, trabalham em contextos significativos no que se refere ao ensino de línguas no Brasil.

Vindo desse local de trabalho, escola de idiomas, que não aparecem como contextos de pesquisa, pelo menos na busca que fiz, reafirmo a opinião de Adams (2015) em que “autoetnógrafos fazem uso de suas experiências pessoais para complementar, ou preencher as lacunas, de pesquisas existentes” (ADAMS et al., 2015, p. 3). Segundo Hayano (1979), etnografia se converte em autoetnografia quando o pesquisador fala do seu próprio povo ou contexto de pesquisa. Kock (2012) acrescenta que autoetnografia “tem por pressuposto fundamental descrever o ponto de vista nativo sobre seus valores, sua experiência de vida, pensamentos, emoções,

sentimentos e práticas que constituem sua própria realidade existencial, sua cultura” (KOCK et al., 2012, p. 94), pois o objeto de estudo é a própria reflexão do pesquisador:

Por meio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido. Assim, quando compreender a si, compreenderá o meio, os outros envolvidos. (KOCK et al., 2012, p. 96, tradução minha).

Neste tipo de pesquisa, que procura entender melhor seu lócus de investigação, o pesquisador utiliza-se de entrevistas e questionários (como fiz com professores que trabalham comigo) como ferramentas muito importantes para ampliar a compreensão de seu *milieu*. Neste trabalho, por exemplo, defendo que o *milieu* escolas de idiomas poderia ter mais espaço no discurso acadêmico. Se, por um lado, entendo que universidades públicas têm um compromisso primordial com escolas regulares e públicas, por outro, escolas e institutos de línguas possuem um papel importante no ensino de idiomas no Brasil, uma vez que as escolas públicas parecem não satisfazerem as necessidades dos estudantes de inglês. Sendo assim, mesmo que por muito tempo eu mesmo tenha desvalorizado minha voz como uma que poderia acrescentar algo na discussão sobre ensino, encontrei na autoetnografia espaço para investigar áreas de problematização que expõem desafios presentes em escolas de idiomas. Posso afirmar como propósito da autoetnografia a articulação do conhecimento internalizado (de um *insider*) baseado em suas experiências culturais. Esse pressuposto, de acordo com Kock (2012), sugere que o escritor pode informar leitores sobre aspectos da vida cultural que outros pesquisadores podem não ser capazes de conhecer:

De acordo com Ellis e Bochner (2000), ninguém melhor para analisar e refletir sobre o estudo que o próprio envolvido. Por intermédio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador ora participante da pesquisa, compreende a si mesmo por meio da reflexão e do contexto no qual está inserido. Ao compreender

a si mesmo, entenderá não só o contexto pesquisado como também os demais envolvidos. (MAGALHÃES, 2018, p. 19).

A partir das reflexões que apresentei até aqui, tentar aproximar discussões acadêmicas com meu contexto diário de trabalho _ professor de inglês de uma escola particular de idiomas _ é um dos meus maiores objetivos. Afinal, não há muitas pesquisas sobre este contexto de ensino, assim como em outros tantos, como os de escolas particulares de ensino regular, escolas bilíngues, escolas internacionais etc, apenas para citar alguns. Pesquisas sobre esses contextos podem aumentar o diálogo entre educadores de diversas realidades para que possamos compartilhar conhecimento e criar melhores oportunidades de aprendizagem para os educandos (FREIRE, 1996).

ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL, ESCOLAS DE IDIOMAS E SEUS PROFESSORES

Ao longo das últimas décadas, escolas de idiomas se espalharam por todo o Brasil, pintando um cenário nacional para o ensino de línguas bastante peculiar. Sobral e Martins (2014) ajudam a entender como isso se passou:

O ensino do idioma na escola [regular] parece ter perdido sua relevância, fato, em parte, devido ao descaso dos governos em relação à política atual de ensino do idioma nas escolas. O número de períodos vem sendo reduzido ao longo dos anos, assim como o número de horas-aula. Os professores, sentindo a crescente desvalorização da educação como um todo, procuram outros caminhos para realizar-se tanto profissionalmente como financeiramente, e assim, o ensino do inglês foi ficando a cargo dos “famosos” cursos livres. (SOBRAL; MARTINS, 2014, p. 13)

Essa percepção de descaso com ensino de língua na escola se mostrou evidente ao longo de minha experiência escolar, o que

me encorajou a estudar por um tempo em uma escola de idiomas na minha cidade natal. Os autores continuam: “A expansão dos cursos livres concomitantemente com o desenvolvimento do país e declínio da escola básica fez que o ensino e aprendizagem da língua inglesa fossem redirecionados para o ambiente dos cursos livres.” (SOBRAL; MARTINS, 2014, p. 16).

Tal realidade de aparente descuido com o ensino de línguas é encontrada, muitas vezes, em escolas públicas, porém não deixa de ser também frequente em escolas particulares de ensino regular. A grande maioria dos alunos da escola de idiomas onde leciono, por exemplo, estuda em escolas consideradas de elite, e ainda assim sentem a necessidade de buscar a aprendizagem de línguas de forma extra curricular, pois me parece que suas demandas não são atendidas no ensino regular³⁰.

Nesta realidade educacional no ensino de línguas, destaco a complexidade no que se trata da formação dos professores de idiomas no Brasil. Devido à sua construção histórica, cursos livres de línguas empregam um grande número de profissionais os quais constituem um grupo bastante heterogêneo (IALAGO, 2007): há aqueles que buscaram uma formação profissional na faculdade de Letras; outros cujas formações superiores são em outras áreas; ainda há professores sem formação superior, porém com domínio da língua; e ainda os falantes nativos, professores muitas vezes de destaque na cultura de escolas de idiomas.

De acordo com o meu convívio, esses profissionais acabam escolhendo dar aulas de inglês por diversos motivos, desde o fato de essas instituições não exigirem formação superior na área³¹ até

30 Escolas chamadas “bilingüês” ou “internacionais” são mais um novo campo de grande expansão pela conjuntura do Brasil e que apresentam uma grande lacuna teórica e de pesquisa, todavia não serão foco nesse trabalho.

31 Ialago (2007) explora o processo que acarretou essa realidade no que diz respeito às escolas de idiomas passarem a contratar professores sem formação ou com outras formações para dar aulas.

por crerem que elas oportunizam locais de trabalho que favorecem a prática diária da língua quando comparadas à uma escola de ensino regular. Isso faz com que muitos desses professores, por exemplo, não vejam o curso superior para formação do profissional de ensino como algo necessário.

Ainda posso citar outras questões relevantes sobre a identidade de um(a) professor(a) de cursos livres e seu local de trabalho. Se, por um lado, a academia não pareça valorizar a produção científica focada nesse contexto de ensino através de muitas pesquisas, por outro, escolas de idiomas possuem um *locus* social distinto no senso comum. Sobral e Martins (2014) comentam:

Com relação a esse imaginário permeando o professor de inglês, recorremos a Moita Lopes (2006, p. 36), que fala da 'atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa' o que corrobora o status diferenciado que a profissão de professor de inglês parece exercer. (SOBRAL; MARTINS, 2014, p.15).

Me enquadro no perfil de muitos dos professores que passam a dar aulas de inglês sem formação acadêmica/profissional. Comecei a lecionar ainda na adolescência, numa pequena escola na minha cidade natal, no interior do Paraná. Se por um lado, eu percebi ao longo dos anos esse suposto status social da profissão, por outro, eu percebia o quase silêncio em pesquisas de Linguística Aplicada (LA) sobre cursos livres enquanto buscava minha graduação superior em Letras, já me aproximando aos meus 30 anos de idade. Esse conflito me fez por muito tempo não valorizar a minha voz, baseada na minha experiência profissional de vários anos lecionando em diversas escolas de inglês, como uma que poderia contribuir para a construção de conhecimento no que tange ao ensino de línguas.

Além disso, outro paradoxo ainda se mostrava para mim. Se a pesquisa em LA parecia não demonstrar maior interesse em escolas

de idiomas quando se compara seu interesse em escolas regulares, as primeiras sempre me pareciam proporcionar mais oportunidades de aprendizagem, uma vez que normalmente possuíam turmas menores, infra-estrutura mais equipada e acesso a mais recursos tecnológicos que poderiam facilitar o aprendizado.

Ainda, no que tange a formação desse professor de línguas, encontro aparentes conflitos. Mesmo que ele não precise tecnicamente de graduação em muitos locais de trabalho, ainda assim as expectativas são altas quando se refere ao que um professor ou uma professora deveriam idealmente incorporar; ele/ela deveria ser um profissional:

(...) com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem, ou seja, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido da prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico específicos (CELANI, 2006, p. 23). (apud SOBRAL; MARTINS, 2014, p.15).

Para tentar atender às demandas citadas acima, buscar uma reforma completa do ensino em escolas regulares parece o ideal. Porém, sem os investimentos necessários, parece mais que desafiador. Sendo assim, eu advogo por uma reflexão sobre cursos livres, defendendo que algumas práticas poderiam ser desenvolvidas para melhor atendermos algumas realidades dos usos da língua, agora tratando apenas do meu *locus* de enunciação, onde o estudo que realizei se concentrou.

Em trechos citados nesta seção (SOBRAL; MARTINS, 2014 e IALAGO, 2007), encontro muitos ecos da minha realidade e encontro peças importantes para entender melhor minha própria identidade. Sobral e Martins (2014) fazem uso das vozes de 6 professores de escolas distintas para pintar um quadro mais amplo do ensino em escolas livres. Eu, na pesquisa aqui apresentada, já faço uso de entrevistas com cinco professores da mesma escola onde trabalho.

Mesmo assim, encontro muitos paralelos no que se trata da formação acadêmica/profissional, mesmo representando locais distintos, uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul e outra no Paraná.

De forma parecida com o que foi descrito por Sobral e Martins (2014), os professores de cursos livres com quem tenho contato quase diário reconhecem a “importância do professor na sociedade, porém também identifica[m] a problemática atual da educação e, portanto, opta[m] por exercer a profissão de professor em um ambiente diferenciado e no qual se sente[m] valorizado[s]” (SOBRAL; MARTINS, 2014, p. 20), confirmando uma imagem mais negativa e desafiadora do ensino regular. Além disso, “ter ou não a formação específica não parece alterar a forma como os professores se veem, já que eles reconhecem a existência de diferentes possibilidades de formação de professores de inglês” (SOBRAL; MARTINS, 2014, p. 20).

Com base ainda no que dizem Sobral e Martins (2014), professores em cursos livres pensam trabalhar de maneira mais plena, se comparados a professores de outros locais de ensino, dizendo isso, por exemplo, por encontrarem infraestrutura mais apropriada e turmas menores. Além disso, fatores como salário, reconhecimento e valorização da profissão se mostram presentes na construção dessas identidades.

Em conjunto, advogo que a comunidade acadêmica, as escolas regulares e também os cursos livres poderiam encontrar mais locais de interceptação no desenvolvimento de conhecimento. Afinal, isso já ocorre, pois muitos graduandos de Letras recorrem a escolas de idiomas para desenvolver suas competências linguísticas:

Muitas vezes há relatos de alunos que reclamam do ensino da língua recebido no próprio curso de graduação. Casos assim reafirmam a ideia de dom para aprendizagem de idiomas, visto que aqueles com conhecimento linguístico prévio encontram maior facilidade durante a jornada acadêmica. Em

compensação, os demais alunos, que não possuem fluência e/ou embasamento na língua, procuram os cursos livres, mesmo cursando a graduação, para continuarem o curso universitário. (IALAGO, 2007, p. 21).

Além disso, para ampliar ainda mais esse complexo quadro de ensino, Figueiredo (2017) confirma a opinião de Friedrich (2000), defendendo que para brasileiros, o inglês parece possuir apenas duas variedades, a americana e a britânica. Ainda, Figueiredo (2017) atesta que ver inglês como uma língua internacional (EIL, sigla em inglês) não é algo amplamente difundido entre estudantes de inglês no chamado círculo de expansão, como definido por Kachru (1992)³², do qual o Brasil faz parte. Adicionalmente, de acordo com o autor:

Embora se possa argumentar que estas escolas [de idiomas] possam simplesmente estar respondendo à demanda de alunos por essas variedades de inglês, elas podem também estar contribuindo para perpetuar o senso comum de que a língua ainda é dominada por seus falantes nativos - o que contradiz a próprias associações criadas por essas escolas (ou pelo menos um número delas) entre inglês e apropriação/legitimação internacional. (FIGUEIREDO, 2017, p. 5)³³.

Inglês como língua internacional é usado em uma diversidade de contextos, mas com a mesma intenção: uma língua de comunicação internacional. Este é um aspecto tão importante a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem do inglês porque apropriar-se de uma língua enquanto a usa pode levar os usuários a questionarem preconceitos solidificados que conferem a propriedade da língua apenas para os falantes nativos. Trazer a perspectiva do EIL para a

32 Poderia discutir aqui a validade da descrição de Kachru (1992) e suas implicações atuais, como feito, por exemplo, por John Robert Schmitz (2014). Porém uso tais termos aqui apenas como um representante de uma localização geográfica.

33 No original: "Although it is arguable that these schools [in Brazil] may be simply responding to student demand for these varieties of English, they may also be contributing to perpetuate the commonplace belief that the language is still dominated by its native speakers - which in turn contradicts the very associations created by these schools (or at least a number of them) between English and international ownership" (Figueiredo, 2017, p. 5).

sala de aula pode trazer novas possibilidades de como abordar as necessidades e objetivos dos educandos no aprendizado do inglês no século XXI. Na próxima seção discutirei o pós-método e a necessidade de ampliar as discussões sobre EIL, tentando aproximar o discurso acadêmico do praticado em escolas de idiomas.

PÓS-MÉTODO E INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Um exemplo claro da distância entre teoria e prática (leia-se aqui a distância entre pesquisa em LA e o meu locus de enunciação em escolas/institutos de idiomas) encontra-se nas abordagens de ensino. Ao longo da minha experiência profissional, trabalhei em diversas escolas, em diversos estados do Brasil, e sempre encontrei um traço em comum: a maioria (senão todas) das escolas dizem usar a abordagem comunicativa (AC) em seus cursos. Isso ocorre mesmo num contexto no qual muitos autores (LEUNG, 2005; KUMARAVADIVELU, 1994; SAVIGNON, 2005; MCKAY, 2002), há décadas, defendem a necessidade de reavaliações e re-contextualizações para AC. Apesar de haver uma grande variedade de abordagens e tendências que poderiam ser descritas aqui, me deterei a explorar rapidamente o pós-método e suas implicações, pois este encoraja o(a) professor(a) a trabalhar com autonomia, respeitando seu contexto de ensino.

Mesmo que outras perspectivas parecerem _ como as dos estudos em novos letramentos e multiletramentos (COLIN; KNOBEL, 2011; COPE; KALANTZIS, 2010) _ estar mais em voga nas pesquisas em LA, o pós-método encontrou espaço por traçar linhas gerais nas quais podemos nos debruçar para criarmos práticas locais, baseadas na autonomia do professor e no respeito da contribuição do aluno para

o processo de aprendizagem, razões para eu privilegiar o pós-método em detrimento de outras perspectivas para guiar minha praxis.

Parto de dois pressupostos que considero centrais para o ensino de inglês: 1) a necessidade de ir além das limitações do conceito de método, buscando novas estratégias para ensinar uma segunda língua/língua estrangeira/língua adicional (CLARKE, 1994; KUMARAVADIVELU, 1994; PRAABHU 1990); 2) a necessidade de ir além das limitações de um modelo de transmissão na formação de professores de forma que profissionais mais eficazes sejam treinados (FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON, 2000; WOODS, 1996).

Nesse cenário, de acordo com Kumaravadivelu (2001), três parâmetros do pós-método podem ser destacados sobre ensino de idiomas: particularidade, praticabilidade e possibilidade. A seguir, eu explorarei cada um deles:

a) *Parâmetro da Particularidade*: não pode haver um conjunto de objetivos e alvos que possam ser apropriados em todos os contextos. Sendo assim, demandas locais devem ditar a pedagogia, as mudanças, e até eventuais melhoras. Sendo assim, cursos de formação de professores podem ajudar, porém apenas a experiência profissional pode habilitar uma professora ou um professor para cada cenário de ensino, que sempre é único:

Pedagogia linguística, para ser relevante, precisa ser sensível à um grupo de professores, ensinando um grupo específico de alunos buscando um conjunto de objetivos dentro de um contexto institucional ancorado num milieuo sociocultural em particular. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538, tradução minha³⁴).

34 "Language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieuo" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

b) *Parâmetro da Praticabilidade*: teoria e prática deveriam alimentar uma à outra de forma a construir conhecimento juntas:

A sugestão de que professores deveriam construir teorias testando, interpretando e julgando a utilidade de teorias profissionais propostas por experts cria apenas um espaço estreito para professores funcionarem de forma frutífera como indivíduos reflexivos. Certamente, esta sugestão deixa espaço muito pequeno para auto-conceptualização e auto-construção de conhecimento pedagógico, pois professores são tratados meramente como implementadores de teorias profissionais. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541- 542, tradução minha³⁵).

Professores devem ser encorajados a teorizar tanto quanto possam sobre suas próprias experiências e, principalmente, sobre suas necessidades. Desenvolver a *autonomia* da professora ou do professor, todavia, não é uma tarefa que acontece naturalmente. A maioria dos nossos sistemas educacionais se afirma através da reprodução de ideias e crenças que são amplamente aceitas. Logo, desenvolver autonomia do ensino de idiomas é um processo que precisa ser constantemente incentivado, encorajado e ensinado.

c) *Parâmetro da Possibilidade*: esse aspecto do pós-método questiona a relação de poder presente na sala de sala. Esse princípio é alicerçado nos escritos de Paulo Freire e seus questionamentos sobre o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem. Freire (1996) defende que o professor não transmite conhecimento, mas sim cria oportunidades de aprendizado para o aluno. Além disso, enfatiza que todo aluno possui experiências anteriores e não é um vaso vazio à espera de um professor, como aquele que é detentor de todo conhecimento: “Porque não estabelecer uma necessária “intimidade”

35 “The suggestion that teachers should construct their personal theories by testing, interpreting, and judging the usefulness of professional theories proposed by experts creates only a narrow space for teachers to function fruitfully as reflective individuals. Indeed, this suggestion leaves very little room for selfconceptualization and self-construction of pedagogic knowledge, because teachers are treated merely as implementors of professional theories” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541- 542).

entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30). Posso afirmar que esse parâmetro implica em individualidade. O professor deve sempre levar em conta a construção de subjectividade do aluno, algo apenas possível quando os alunos podem ajudar o professor a escolher/adaptar os objetivos a serem buscados. Alunos devem contribuir tanto quanto professores para o aprendizado; de qualquer outra forma, as escolhas do professor podem ser prejudiciais para o sucesso na aprendizagem.

Quando tomamos estes três parâmetros em consideração, o conceito limitado de método é abandonado e, assim, novos e desejáveis realidades parecem possíveis novamente. Uma jornada que requer estudo, observação, raciocínio e constantes novas escolhas se inicia: uma jornada que é sem fim, pois como lembra Freire (1996, p. 36), “aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E assim entendemos a necessidade de um constante reavaliar nossas práticas: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 18).

Sendo assim, retomo o contexto brasileiro do ensino de inglês. Mais especificamente, meu contexto de trabalho. Sou professor em uma rede de escolas com quase cem professores. Profissionais com experiências e formações profissionais muito distintas. Professores de cursos livres chegam a esse cargo com treinamento e qualificação muito heterogêneos. Para refletir sobre seu contexto de trabalho, tentarei responder: a) como podemos aumentar o diálogo entre a pesquisa acadêmica em LA e escola de idiomas? b) fazer de EIL uma das pedras fundamentais de um curso avançado e explorar seus conceitos de forma explícita podem contribuir para a formação de alunos e (futuros)

professores? c) níveis avançados propiciam um ambiente apropriado para abordagem de EIL de forma explícita num contexto brasileiro de ensino de inglês?

Primeiramente, quero partir do que se mostra uma força na discussão em LA: Inglês não é uma língua que pertence apenas aos seus falantes nativos. Falantes de inglês, de acordo com McKay (2002), não precisam mais olhar para aqueles definidos por Kachru como países do círculo interno (EUA, Inglaterra, Canadá, Irlanda etc.) para encontrarem modelos-alvo de uso do idioma. Ainda que possamos questionar a validade de inglês como língua-franca em certos contextos (como cidades fronteiriças entre Brasil, Paraguai e Argentina), podemos definir Inglês como a língua internacional por excelência por ser a língua de mais ampla comunicação entre falantes de outros idiomas, e não apenas usada por um grande número de falantes nativos (MCKAY, 2002), como é o caso de mandarim, espanhol e árabe, para citar algumas. Além disso, o inglês é usado tanto para comunicação entre indivíduos de diferentes países quanto para indivíduos de um mesmo país multilíngue (e.g. Índia).

Não apenas McKay (2002) mas também Smith (1976) _ um dos primeiros a definir inglês como língua internacional _ defendem que os falantes de inglês não precisam internalizar as normas culturais de países que usam inglês como primeira língua (L1). Ambos concordam que um dos principais usos do inglês é permitir que falantes contem a outros sobre suas próprias ideias e culturas, conseqüentemente o inglês se ancora à cultura do país onde está sendo usado. Brutt-Griffler (2002) acrescenta que uma língua global é o produto de um sistema econômico-cultural no qual encontramos um mercado mundial e uma comunidade de negócios, além de uma vida global de aspectos intelectual, cultural e científico. Todos esses aspectos confirmam os anseios comuns na fala dos meus alunos, cujos usos do inglês destacam: a) entretenimento e consumo de notícias e informação; b)

negociações profissionais; c) necessidades para viagem ou moradia fora do país; d) acesso a conteúdo científico na universidade, tanto aqui quanto no exterior.

Para que esses objetivos sejam atingidos, entendo que são necessárias mudanças no ensino para preparar o aluno para o uso de inglês num contexto global complexo, heterogêneo, e ainda assim conectado.

Quando se trata de escolas de idiomas, estas precisam cada vez mais estar cientes de quem são os falantes de inglês no século XXI, e como preparar de forma mais adequada seus alunos para os desafios de usos dessa língua. Nesse contexto, enfatizo a necessidade de as escolas livres beberem dos conhecimentos e discussões da academia, para então estarem mais preparadas para construir espaços de aprendizagem mais condizentes com os usos de inglês no mundo, atualmente.

Um dos aspectos que não pode ser negligenciado no ensino de inglês é a coleção de variedades da língua; variedades que sempre sofrem mudanças e que são construídas com diferentes variantes que são apropriadas em contextos particulares (MCKAY, 2002). Quando educadores e educandos se tornam cientes disso, como Jenkins (1998) defende, eles se tornam mais abertos à diferença e à diversidade linguística, e passam a ver falantes nativos não mais como único alvo/ modelo de como produzir a língua.

Por outro lado, "...enquanto todas as variedades de inglês são linguisticamente iguais, elas não são consideradas iguais socialmente" (MCKAY, 2002, p. 55, tradução minha)³⁶. Logo, a política do ensino de inglês deve ser explorada em sala: existe razão para uma variedade ser privilegiada em sala? Qual ou quais deveriam

36 "...whereas all varieties of English are linguistically equal, they are not considered to be socially equal" (MCKAY, 2002, p. 55).

estar presentes? Trazer estes questionamentos e discussões para sala de aula pode ser enriquecedor. Assim fazendo, o professor poderá estar preparando o aluno de forma mais adequada para o uso contemporâneo da língua inglesa.

Kramersch (1993) destaca dois pontos que deveriam ser proeminentes no ensino de línguas: a) a esfera da interculturalidade deve ser estabelecida, visto que aprender sobre outra cultura acarreta refletir sobre sua própria cultura tanto quanto sobre a outra; b) devemos ensinar cultura como diferença, o que enfatiza o fato de que nenhuma cultura é homogênea e, ao contrário, todas as culturas variam em si mesmas, dependendo de vários fatores como idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social.

Para tanto, um maior contato com a língua e um maior conhecimento sobre seus diversos contextos de uso podem proporcionar um ambiente no qual os alunos se sintam preparados para fazerem uma análise crítica tanto de outras culturas quanto da sua própria cultura, enquanto fazendo uso da língua-alvo. Digo isso pela norma padrão da maior parte das escolas de inglês que buscam, pelo menos em discurso, ensinar a língua sem utilização do português e/ou traduções³⁷ em sala. Sendo assim, discussões políticas, culturais e conceituais parecem ter melhor refúgio em curso de níveis avançados de inglês em escolas de idiomas.

Mesmo que seja facilmente defendido - e até muitas vezes praticado por muitos livros didáticos mais recentes - que diferentes variedades e diferentes sotaques estejam presentes desde os níveis mais iniciantes de ensino de um idiomas, ainda me parece que em aulas dos níveis avançados o professor pode guiar discussões mais

37 Apesar desse tópico ser controverso, pois há opiniões divergentes no ensino, discutir e/ou questionar a uso ou não da língua-mãe em sala merece uma explanação mais detalhada que não faz parte dessa pesquisa. Aqui apenas menciono essa regra que é estabelecida internamente nas escolas e muitas vezes usada como ponto de venda/marketing pelos os setores comerciais destas escolas.

aprofundadas sobre diferenças linguísticas, de forma explícita, afinal esses alunos possuem maior repertório linguístico para argumentar fazendo uso *da língua-alvo*, algo visto como ideal nas escolas de idiomas com as quais eu tive contato.

Minha hipótese é a de que, se a escola de idiomas aproveita o debate sobre legitimação dos falantes e EIL, presentes na literatura da área, e aparentemente com pouco espaço principalmente nas maiores redes particulares de ensino de inglês, ela estará melhor preparada para educar futuros falantes de inglês, que estarão mais adequadamente preparados para os usos da língua no mundo real, e, se esses falantes começarem a lecionar inglês _ e muitas vezes a formação em escolas de idiomas é a única formação de muitos professores _, eles estarão melhor preparados para conduzir discussões relevantes sobre a língua.

Uma das principais consequências de se trazer EIL para sala de aula é propiciar aos falantes brasileiros de inglês entendimentos de que eles fazem parte de uma comunidade internacional/global que existe em uma abundância de diferenças, com dinâmicas linguísticas que competem entre si (MATSUDA AND FRIEDRICH, 2011).

Matsuda and Friedrich (2011) argumentam que as aulas de inglês deveriam incluir três aspectos de cultura. Alunos deveriam: a) discutir tópicos que pertencem à cultura global, como paz, violência, conservação ambiental etc.; b) ser expostos a diferentes culturas, assim enriquecendo a conversação (e.g. variedades de inglês provenientes de países considerados de centro e países considerados de periferia); c) destacar a consciência crítica sobre sua própria cultura.

Se, como dito antes, variedades linguísticas timidamente parecem ganhar espaço em muitos livros didáticos recentemente, a discussão de EIL em escolas livres, de acordo com minha experiência, ainda parece insipiente. E isso muitas vezes decorre da falta de materiais que demonstrem como trazer esse assunto acadêmico para

sala de aula de forma palatável para os alunos. Minha própria pesquisa de conclusão de curso de graduação em Letras procurava averiguar esse vácuo (Vaz, 2018). Essas lacunas que parecem afastar a teoria acadêmica e a prática escolar são reverberadas por Matsuda (2017): “Pesquisa em EIL tem destacado uma espantosa falta de materiais para ensino de EIL, e isto permanece um desafio significativo para implementação de mudanças em ELT (ensino da língua inglesa) (MATSUDA, 2017, p. 156, tradução minha)”³⁸.

Sendo assim, para que professores possam ensinar inglês no século XXI de forma mais relevante e orientada pela conjuntura global, eles precisam lecionar em espaços que lhes permitam agir com autonomia, desenvolvendo formas locais e apropriadas para abordar EIL e suas consequências para legitimação do falante não-nativo. Todavia, não podemos desconsiderar que muitos dos professores de inglês no Brasil não possuem formação superior na área letras e/ou línguas, e assim, muitas vezes não são expostos a certas discussões ou não possuem ferramentas para trabalhar tais conteúdos em sala. Logo, incluir EIL de forma explícita em cursos avançados de escolas de idiomas pode não apenas enriquecer a formação dos alunos, mas também a formação de muitos futuros professores que poderão, temporariamente ou de forma vocacional, lecionar em escolas livres de idiomas, preenchendo uma lacuna que deixa o ensino da língua mais superficial e menos apropriado para o contexto de uso atual, afinal aspectos políticos e sociais de uso da língua estariam sendo desconsiderados.

Quando tanto o professor (principalmente o não-nativo, que muitas vezes sente-se inferiorizado em relação a falantes nativos) quanto o aluno encontram legitimação na sua forma particular de falar inglês, ambos podem fazer uso do idioma com mais confiança. Através

38 “EIL research has highlighted an appalling lack of materials for the teaching of EIL, and this remains a significant challenge to implementing changes in ELT” (MATSUDA, 2017, p. 156).

da discussão sobre EIL, falantes proficientes, como argumentado ao longo deste trabalho, podem ajudar a validar um discurso de legitimação e, conseqüentemente, levar muitos outros a repensarem o imperialismo linguístico e cultural (PHILLIPSON, 1992) presente no ensino de línguas, o que poderia acabar viabilizando outras discussões decoloniais em sala de aula (Mignolo, 2002).

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Para ajudar a entender esse contexto de ensino em escolas de idiomas, realizei uma entrevista breve com alguns professores que trabalham na mesma escola que eu. Preparei uma lista de perguntas para essas conversas um tanto informais gravadas no meu celular, sendo que deixei espaço para perguntas extras que poderiam esclarecer as respostas dadas pelos meus colegas. Desta forma, as entrevistas podem ser ditas semi-estruturadas, pois poderiam tomar direções diferentes dependendo das respostas de cada entrevistado.

Meus interesses nas conversas com os professores eram, principalmente, conhecer um pouco da trajetória profissional de cada um e também suas opiniões e perspectivas sobre o foco desse trabalho, ou seja, tentar conhecer mais detalhadamente meu contexto profissional, o que pode ser resumido nos seguintes pontos de discussão:

- Breve contexto de formação do professor e sua experiência profissional;
- Importância da formação superior para ensino de inglês;
- Importância de conceitos de EIL para o(a) professor(a) e sua presença em atividades de aula;

- Questionar a dicotomia “inglês americano x inglês britânico” no Brasil.

Os participantes das entrevistas foram cinco docentes de língua inglesa na instituição lócus do estudo. Os professores ministram aulas de inglês nos níveis básico, intermediário e avançado. A referida instituição é uma escola de inglês na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. A seguir destaco dados importantes, segundo a minha perspectiva.

As entrevistas foram todas realizadas em inglês. Isso decorre do fato de as entrevistas terem sido feitas dentro do ambiente de trabalho. E como dito antes, escolas de inglês encorajam - algumas até exigem - uso de inglês em qualquer momento considerado formal na escola. Além disso, conversas entre professores acabam na maior parte das vezes sendo em inglês quando tratam de assuntos profissionais. Ademais, a maior parte da literatura consultada sobre EIL é em inglês, o que facilitou o processo.

Cada uma das conversas ocorreu individualmente, de acordo com a possibilidade dos professores entrevistados para a pesquisa. Quatro das conversas ocorreram na própria escola onde trabalho, enquanto um entrevista ocorreu dentro do carro de uma das participantes por ter sido o mais conveniente. Todas elas foram gravadas pelo uso de um aplicativo de áudio para celulares.

Os professores entrevistados tiveram ricas experiências profissionais em outras escolas livres e em outras redes de ensino de línguas. Suas carreiras como professores variam de 7 a 12 anos. O grupo foi composto por: uma profissional com formação em Letras, um com graduação em outra área, um graduando em pedagogia, e dois sem nível superior, comprovando a heterogeneidade nesse campo de trabalho. Em relação à língua inglesa, todos se formaram em cursos de inglês em escolas diferentes. Ao longo de suas carreiras, entraram em

contato com diferentes abordagens de ensino, além de uma riqueza de materiais didáticos, junto com o contato com diferentes empregadores. Tudo contribuiu para a pintura de um panorama de ensino de inglês. É importante mencionar que essas breves características dos educadores não foram pré-estabelecidas. Os professores participantes integraram o estudo por uma combinação de generosidade e disponibilidade de horários parecidos com os meus.

Ao longo das conversas ficou claro que em suas experiências profissionais, a proficiência na língua sempre foi o fator mais importante para contratação, em todas as escolas livres onde trabalharam, nunca sendo exigido graduação em nível superior. Todos concordaram com o fato de que a formação superior parece enfatizar mais a preparação teórica do que prática. Opinião com a qual eu concordo, já que percebi ao longo da graduação que as horas em sala de aula proporcionadas pela graduação não seriam suficientes para meu ingresso no mercado de trabalho com segurança.

É verdade que todos acreditam que a formação superior ajuda na formação do educador, porém, na maior parte das vezes não serve como garantia de proficiência oral da língua, habilidade mais valorizada em escolas de inglês.

Por tal valorização da fluência oral da língua, segundo todos os entrevistados, diferentes de outros locais de ensino, as escolas de idiomas com que tiveram contato sempre têm como primeira fase da seleção de novos contratados a entrevista oral. Sendo assim, não demonstrando segurança e domínio da língua, os candidatos não chegam à próxima fase.

Sobre inclusão de conceitos relacionados com EIL, dois educadores disseram valorizar pressupostos que buscam legitimar o falante não-nativo de inglês, incluindo-lhe num corpo global de uso do idioma no século XXI. Todavia, fazem-no de modo que consideram

mais implícito e, também, quando motivados pelo questionamento de alunos. Os outros três entrevistados afirmaram buscar apresentar o inglês de uma forma mais internacional, pintando um contexto mais complexo de variedades, incluindo discussões culturais amplas, defendendo que percebiam seu papel como educador de apresentar seus alunos a tais conceitos; afinal, não fazer uso de sua autonomia para explorar tais assuntos poderia conduzir a uma lacuna na formação dos alunos nas suas visões.

Além disso, todos, ao longo das suas carreiras, perceberam um falta de riqueza na apresentação dos muitos “Englishes” no processo de ensino de inglês que juntos formam essa comunidade internacional de uso de língua para os mais diversos fins. Mesmo que os entrevistados tenham notado uma inclusão de mais variedades e sotaques em alguns livros didáticos, especialmente em atividades de compreensão oral, discussões de conceitos relacionados a inglês com uma língua internacional, não mais restrita apenas a falantes nativos como seus “donos”, parecem ser sempre implícitas ou não existentes, mais uma vez na dependência quase completa da decisão de cada educador para abordagem em aulas.

Ainda, os educadores concordaram que alunos de nível avançado, por apresentarem maior domínio da língua, podem analisá-la de forma crítica. Isso está diretamente ligado ao fato já mencionado de haver necessidade de que todas as atividades sejam guiadas na língua-alvo nesse contexto de ensino. Segundo os entrevistados, a partir de níveis intermediários, quando alunos se sentem mais confortáveis a expressar opiniões mais complexas e conceituais em inglês, progressivamente eles começam a trazer questões que envolvem mais análise crítica dos usos do inglês no século XXI, assim melhor preparando alunos para usos do inglês com mais segurança num contexto global.

Finalmente, gostaria de destacar dois pontos que emergiram com clareza ao longo das falas dos meus colegas de trabalho, que também descrevem o contexto de ensino de inglês em escolas livres.

Primeiramente, a praticabilidade na gerência das escolas. Estas contratam professores que possuem fluência no idioma e que entregam bons resultados nas avaliações/notas dos alunos. Na escola foco deste estudo, padrões são estabelecidos dentro da escola para níveis básico e intermediário, e status internacional é emprestado para níveis avançados através do teste TOEFL™. Num contexto onde diplomas superiores em Letras não estão diretamente associados à proficiência na língua, treinamentos internos para candidatos antes de sua contratação são privilegiados. Sendo assim, a escola apresenta nesse treinamento sua identidade profissional e seleciona profissionais que pareçam poder se adaptar à cultura da escola. Se o profissional não se adapta a cultura da escola ou não traz bons resultados, ele pode perder seu emprego.

Segundo, os entrevistados acreditam que a dicotomia “inglês americano x inglês britânico”, apesar de ser a grande força nesse meio, parece demonstrar menor destaque com o passar dos anos. Segundo os educadores, num mundo cada vez mais conectado, com maior acesso à informação, alunos parecem se preocupar menos sobre o assunto, principalmente quando mais jovens. Ainda que essa preocupação ainda seja recorrente na fala dos pais de alunos, os quais questionam sobre qual variedade de inglês será ensinada na escola. Mesmo assim, uma visão aberta a variedades diversas do inglês começa a crescer, ajudado pela maior informação de que a língua é usada em varias países com língua oficial, porém, sem uma clara valorização, no discurso dos alunos, do falante não-nativo como usuário legitimado de inglês com uma língua internacional. Mesmo assim, os educadores concordam que a dicotomia que dominou o ensino de inglês no Brasil nas últimas décadas parece estar perdendo força e,

como educadores, podemos preencher a lacuna em livros didáticos e currículos, apresentando inglês como uma língua internacional de forma explícita para nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho busquei construir alguns entendimentos sobre meu locus de trabalho e, assim, repensar e re-avaliar meu próprio dia-a-dia em sala. Com base na minha experiência profissional, na pesquisa bibliográfica e nas conversas com outros educadores, reafirmo que quando usamos como pedra fundamental o conceito de que o inglês possui um status internacional que propicia a relação entre diferentes culturas, para os mais diversos fins, podemos criar um contexto de ensino alicerçado nas necessidades do século XXI. Quando conceitos de EIL permeiam nossas práticas, pode haver empoderamento do educador para que desenvolva práticas com autonomia, levando ao entendimento de que ensino de língua também é um ato político (FREIRE, 1996; PENNYCOOK, 2001), afinal:

A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação *vira* política não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. (FREIRE, 1996, p. 75, grifo do autor).

Essa responsabilidade pesa ainda mais sobre a professora ou sobre o professor pela falta³⁹ de material didático que contemple EIL de forma prática, que possa servir de exemplo de como abordá-

39 Ver a discussão presente no livro "Preparing teachers to teach English as an International Language", organizado por Aya Matsuda (2017), onde é destacada a falta de materiais e exemplos para uso em sala de aula no que se refere a EIL, o que se mostra um significativo desafio para professores de inglês como segunda língua.

la em sala. Sendo assim, a autonomia do educador é testada ainda mais, pois ele precisa *tomar a decisão* de ajudar seu aluno a construir sentidos críticos sobre a língua.

Apesar da ainda viva dicotomia “americano x britânico”, ela parece estar perdendo força. Logo, ao entender inglês como uma língua internacional e repleta de diversidade linguística, podemos questionar preconceitos linguísticos, por exemplo, partindo de uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2002).

Assim como diz Pennycook (2001), há necessidade de um diálogo contínuo consigo mesmo, com textos e com outros profissionais, para que possa haver aprendizado, ensinamento e teorização. Além disso, para tal, devemos nos colocar nas fronteiras, buscando aproximar escolas de inglês, escolas regulares e universidades, de forma que a colaboração entre meios diferentes possa enriquecer todos os lados com práticas mais híbridas.

Para tanto, a educadora ou o educador precisa “tomar as rédeas” de suas práticas, buscando constante aprimoração, sabendo que ele ou ela não pode ser neutro nas suas escolhas:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 67).

Em escolas de inglês, onde a oralidade é frequentemente privilegiada, alunos que estão em cursos avançados normalmente não encontram dificuldades para se posicionar sobre os mais diversos assuntos *usando* língua-alvo, como ditado pelo contexto, o que permite explorar pensamentos críticos sobre o uso de inglês e os aspectos políticos que fazem que certas variedades da língua possuam

proeminência em livros didáticos, por exemplo. Além disso, no meu *locus* de trabalho, posso destacar que professores considerados mais experientes são encarregados dos níveis avançados, e isso se deve ao fato de a escola dar mais espaço para autonomia do professor nesses níveis, para que ele ou ela possa moldar seus programas de estudos baseando-se no que acredita serem as lacunas na formação de seus alunos, com flexibilidade curricular.

Posso afirmar com convicção que minha pesquisa autoetnográfica me trouxe maiores entendimentos pessoais e profissionais. Com a ajuda dos educadores entrevistados e da pesquisa bibliográfica, posso dizer que me sinto melhor conhecedor do meu contexto de ensino e posso dizer que a partir das perspectivas de EIL e do pós-método, posso desenvolver ainda mais minha autonomia, de forma que eu mais adequadamente atenda demandas de ensino/aprendizagem locais, mais adequadamente prepare alunos para uso da língua e, ainda, possa apresentar explicitamente importantes conceitos e questionamentos para alunos que podem um dia ser professores de um grande número de outros educandos, assim, preenchendo lacunas na sua formação. Finalizo repetindo que com trocas de informações e experiências podemos trabalhar com maior relevância, disseminando a legitimação do falante brasileiro de inglês, aproximando cada vez mais a teoria da prática.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; HOLMAN JONES, S.; ELLIS, C. *Autoethnography: Chapter 1*. New York: Oxford: 2015.
- BRUTT-GRIFFLER, J. *World English: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- CLARKE, M. A. *The dysfunctions of the theory/practice discourse*. TESOL Quarterly, 28, 9-26, 1994.

COLIN, I; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*. Routledge: London, 2000.

IALAGO, A. M. *Formação e prática docente de professores de inglês em curso livre: um estudo das representações sociais*. São Paulo, 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. *Autoethnography, Personal, Narrative, Reflexivity*. Handbook of qualitative research. Sage, 2000.

FIGUEIREDO, E. *Conceptualizations of English in the discourses of Brazilian language teachers: Issues of mobility, empowerment and international ownership*. English Today, 2017.

FREEMAN, D. & JOHNSON, K. E. *Receptualizing the knowledge-base of language teacher education*. TESOL Quarterly, 32, 447-464, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. EGA, 1996.

FRIEDRICH, P. *English in Brazil: Functions and attitudes*. World Englishes, 19(2), p. 215–223, 2000.

HAYANO, D. *Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects*. Human Organization: Spring 1979, Vol. 38, No. 1, pp. 99-104.

JENKINS, J. *Which pronunciation norms and models for English as an international language?* ELT Journal. p. 119-126, 1998.

JHOSON, K.E. *Teacher education*. Alexandria, VA: TESOL, 2000.

KRAMSCH, C. *Context and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KOCK, F; GODOI, C. K.; LENZI, F. C. *Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em um situação de catástrofe*. Revista Gestão Organizacional, v. 5, n. 1, p. 93-106, 2012.

KOCK, F; et all - *Glocal English: The Changing Face and Form of Nigerian English in Global World*. New York: Peter Lang, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, Vol. 28, No. 1. (Spring, 1994), pp. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEUNG, C. *Convivial communication: recontextualizing communicative competence*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005.

LOPES, M. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATSUDA, A. *Preparing teachers to teach English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

MATSUDA, A.; FRIEDRICH, P. *English as an international language: A curriculum blueprint*. World Englishes, Vol. 30, No. 3, p. 332-344, 2011.

MAGALHÃES, C. E. A. de. *Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação*. 2018.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*. New York: Oxford University Press, 2002.

MIGNOLO, W. *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. 2002

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M; GOMES, R. DESLANDES, S. F. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PENNYCOOK - *Critical applied linguistics - a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK - *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York, NY: Routledge, 2017.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRABHU, N. S. *There is no best method-Why?* TESOL Quarterly, 24(2), 161-176, 1990.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

SAVIGNON, S. *Communicative language teaching: Strategies and Goals*. Maw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

SCHMITZ, J. R. *Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: the hidden reality and current challenges*. Rev. bras. linguist. apl. vol.14 no.2. Belo Horizonte Apr./June 2014.

SMITH, L. *English as an international auxiliary language*. RELC Journal. p. 38-43, 1976.

SOBRAL, A. U; MARTINS, P. *A construção identitária de professores de inglês em cursos livres*. Leia Escola, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014.

WOODS, D. *Teacher strategies for learner autonomy*. Cambridge. Cambridge University Press, 1996.

4

*Alencar Guth
Caroline Rodrigues*

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DIÁSPORA: ACOLHIMENTO DE ALUNOS MIGRANTES REFUGIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.844.113-141](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.844.113-141)

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as palavras *migração*, *migrantes*, *refúgio* e *refugiados* circulam nas notícias, nas redes sociais, nas pesquisas estatísticas e nas pesquisas acadêmicas – no nosso caso, nas pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Contudo, atualmente, esse tema tem se destacado devido à necessidade de se pensar nesse público que chega ao Brasil e modifica as dinâmicas das relações sociais do país, cuja população foi formada pela mescla de povos – e esse é um tema que também demanda muito estudo. Embora consideremos que esse assunto esteja cada vez mais presente nas discussões em torno da necessidade de se criar políticas públicas de acolhimento para migrantes, especialmente refugiados, ainda percebemos que algumas lacunas precisam ser preenchidas.

Uma dessas lacunas, que será o foco do nosso trabalho, é o precário acolhimento de crianças e adolescentes refugiados na rede pública de educação básica. Apesar dos avanços na área, esse fato pode ser chamado de lacuna justamente por ainda haver poucos dados quantitativos gerados a seu respeito, por não ser um tema tão pesquisado na academia e porque, na prática, os agentes de acolhimento desse público não recebem preparo adequado às demandas que, como já introduzimos e desenvolveremos mais adiante, não param de crescer.

Nosso trabalho, portanto, enseja fazer um levantamento de dados e experiências práticas e de pesquisa em torno do acolhimento de crianças refugiadas na educação básica, com foco especial à educação linguística. Para tanto, fundamentamos a importância de se pensar em dados sobre as migrações forçadas para o Brasil, além de embasarmos nossa crítica com a revisão de alguns trabalhos realizados na área. Com o fim de elaborar um recorte espacial, geramos dados

mais específicos da realidade da educação municipal da cidade de Curitiba, como o relato de uma professora de séries iniciais, que acolhe duas alunas venezuelanas refugiadas em sua turma de 3º ano, bem como relatos do Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná, localizado na capital paranaense, sobre os trâmites para encaminhamento escolar de alunos refugiados.

FLUXOS MIGRATÓRIOS E POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO

Como reflexo das expressivas modificações nas sociedades na modernidade recente (MOITA LOPES, 2006), os fluxos migratórios se intensificam continuamente. Esses movimentos pelo globo não dizem respeito apenas a efeitos positivos comumente relacionados aos processos de globalização – como atenuação de fronteiras culturais e digitais – mas demonstram como tais aspectos favorecem apenas uma parcela privilegiada da população global, tendo em vista que milhares de pessoas são afetadas pelos fatores negativos do cenário globalizado, como catástrofes naturais e conflitos étnicos, religiosos, políticos e ideológicos que as obrigam a deixarem seus lugares de origem em busca de refúgio em outros países.

Segundo relatório do ano de 2019, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), mais de 70 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus lares em busca de refúgio até 2018, das quais 26 milhões são consideradas refugiadas regularmente reconhecidas por órgãos governamentais.⁴⁰ Esses números crescentes também fazem parte do cenário brasileiro. Dados

40 Disponível em: https://www.unhcr.org/5cd08d7ee7.pdf#_ga=2.83994777.1225343878.1560779393-685702386.1530279534. Acesso em: 26 de jul. 2019.

da International Organization for Migration (IOM) apontam que fluxos migratórios para o Brasil aumentaram 20% num período de 5 anos (2010-2015)⁴¹, e o país se tornou abrigo de mais de 11 mil refugiados em 2018, número que aumentou exponencialmente nos últimos 12 meses diante das mais de 80 mil solicitações de regulamentação da situação de refúgio iniciadas em 2018 e das outras 161 mil solicitações em trâmite no mesmo ano⁴².

Os crescentes movimentos diaspóricos pelo mundo levaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a orientar políticas afirmativas nacionais de acolhimento e proteção de sujeitos em trânsito forçado, caracterizando como refugiado qualquer pessoa em perigo de perseguição por raça, grupo social, religião, nacionalidade ou opções políticas na Convenção da ONU de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados⁴³, e a partir da elaboração do Protocolo de 1967, relativo ao Estatuto de Refugiados⁴⁴.

O governo brasileiro, entretanto, tardou a considerar os direitos dos cidadãos refugiados, criando a Lei n. 9.474/1997⁴⁵ quase 40 anos depois dos estatutos da ONU. Essa lei possibilitou a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) (Art. 11), órgão responsável pela regulamentação de entrada, acolhida e proteção de sujeitos refugiados no Brasil. O documento ainda concede aos cidadãos refugiados vivendo reconhecidamente em território brasileiro a extensão do visto de refúgio aos seus familiares (Art. 21), a emissão

41 Disponível em: https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

42 Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

43 Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

44 Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967. Acesso em: 01 maio 2019.

45 O texto da Lei n. 9.474/1997 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 13 de jul. de 2019.

de cédula de identidade (Art. 28), carteira de trabalho, que permite o exercício de atividade remunerada (Art. 21 § 1º), e documentos de viagem (Art. 6).

No ano de 2017, o governo brasileiro propôs uma nova lei a fim de consolidar as políticas migratórias nacionais. Para formalizar o acolhimento a migrantes refugiados, estrangeiros temporários e cidadãos fronteiriços, a Lei 13.445/2017⁴⁶ propõe garantir ao migrante vivendo regularmente em território nacional direitos civis iguais aos do cidadão e da cidadã brasileiro(a)s, o que inclui “acolhida humanitária” (Art. 3 VI), “desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil” (Art. 3 VII), “inclusão social, laboral e produtiva” (Art. 3 X), e “acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais” (Art. 3, XI), como serviços públicos de saúde, a previdência social, educação pública, serviços bancários e direitos trabalhistas (Art. 4).

Apesar das orientações da ONU com o intuito de criar políticas afirmativas para garantia de direitos civis e proteção de migrantes refugiados em diversos países, alguns dados da instituição, em relatório do ano de 2017⁴⁷, mostram como a situação de refúgio limita a integração social de milhares de migrantes, particularmente no acesso à educação. Segundo o relatório, mais de 4 milhões de crianças migrantes estão sem estudar em todo o mundo, o que corresponde a mais da metade das 7,4 milhões de crianças refugiadas regularmente reconhecidas em 2017. Desse total de crianças migrantes que chega a cursar a educação básica em seu país acolhedor, dois terços não chegam ao ensino médio, e apenas 1% dos jovens refugiados tem acesso ao ensino superior.

46 O texto da Lei n. 13.445/2017 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

47 Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

Muito embora o Brasil seja um país amparado por leis que assegurem o ingresso de crianças refugiadas na educação básica pública, os órgãos governamentais não apresentam dados significativos que revelem a inserção de refugiados em idade escolar no sistema público de ensino. Segundo dados tabulados pelo Instituto Unibanco, em 2018, a partir do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a presença de alunos estrangeiros na educação básica no Brasil aumentou 112% entre 2008 e 2016⁴⁸. Do total de 73 mil alunos estrangeiros, 64% estavam matriculados na rede pública de ensino.

Dados mais concretos acerca de migração e acolhimento escolar foram encontrados junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED, 2019). Segundo informações divulgadas pelo órgão, mais de 4 mil estudantes estrangeiros estão matriculados na rede estadual de ensino apenas no ano de 2019⁴⁹. Esse total de alunos se encontra dividido entre as modalidades de ensino regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos de língua portuguesa ofertados pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

Em conversa com representantes do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba, nos foi informado que há em torno de 400 crianças migrantes refugiadas matriculadas na rede municipal de ensino da capital paranaense. Esses alunos foram encaminhados para as escolas municipais por meio de carta de solicitação de matrícula concedida pelo Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e

48 Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

49 Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8171&tit=Mais-de-4-mil-estudantes-estrangeiros-estao-matriculados-na-rede-estadual-de-ensino->. Acesso em: 15 ago. 2019.

Apátridas do Estado do Paraná (CEIM)⁵⁰. Apesar de serem naturais de 35 países diferentes, mais da metade do grupo de alunos migrantes é de nacionalidade haitiana e venezuelana – fato justificável pela catástrofe natural que assolou o Haiti em 2010, bem como pela atual conjuntura política da Venezuela. Esses alunos se encontram matriculadas em 105 unidades escolares, às quais a Secretaria Municipal se compromete a dar suporte por meio de ações promovidas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas.

As informações às quais tivemos acesso, acerca da integração escolar de crianças refugiadas na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, foram cedidas através de relatos dos responsáveis pelo setor, haja vista que não havia, até o ano de 2019, um censo educacional que quantificasse a presença desse grupo de alunos na educação municipal. As escassas referências de dados quantitativos estão associadas ao limitado número de pesquisas que objetivam compreender o acolhimento e acompanhamento de crianças migrantes refugiadas na educação básica, como veremos adiante, na revisão de trabalhos na área.

Diante disso, desenvolvemos este trabalho por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa documental e bibliográfica, também com base na narrativa de uma professora atuante na área de interesse. Este capítulo teve como base, portanto, a relação entre teses e dissertações realizadas na área de acolhimento linguístico de refugiados, e dados publicados por agências que acompanham migrantes, além de perspectivas teóricas relacionadas a educação linguística e política linguística, como veremos adiante.

Mais precisamente, buscamos trabalhos a partir das palavras-chave “refúgio” e “refugiados” em algumas áreas de concentração do

50 Mais detalhes sobre o encaminhamento e acolhimento de crianças nas escolas municipais na seção “EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE CURITIBA”

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵¹. Para isso, definimos o período de publicação dos trabalhos entre 2009 a 2019, já que o fenômeno de migração de refugiados para o Brasil se intensificou nesse período. Temos em conta que há mais bases de dados com artigos, relatos, anais de eventos, entre outros, que possam apontar de maneira mais completa a esse campo de estudos. Contudo, decidimos por esse recorte já que o Catálogo de Teses e Dissertações é um portal aberto e administrado por um dos principais órgãos de incentivo à pesquisa do país. Não pretendemos encerrar, em nosso breve apanhado, todo o trabalho que outros pesquisadores e pesquisadoras realizaram fora do nosso recorte nesse campo de estudo que, felizmente, vem tendo cada vez mais adeptos nos últimos anos – fato que se justifica pela urgência em pesquisas sobre o tema.

A partir destes textos, buscamos os trabalhos mais específicos, ou seja, que se envolvem com políticas de educação linguística com crianças e adolescentes refugiados(as) em contexto escolar na educação básica. Também fomos em busca de informações no contexto escolar específico de Curitiba/PR, cidade na qual nós, enquanto pesquisadores(as) e cidadã(o)s, temos mais contato com os migrantes. Com esse corpus de análise, procuramos entender como o nosso objeto de estudo se encontra ali, cotejando-o com dados publicados em documentos oficiais, por órgãos como a ONU, o ACNUR, o CONARE e outros. Assim, temos a intenção de elaborar um argumento em torno desse tema que se faz relevante às pesquisas em LA, dada a falta de trabalhos sobre essas questões no âmbito de ensino a adolescentes e crianças neste campo de estudo.

51 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 27 out. 2019.

ALGUNS TRABALHOS NA ÁREA

Com o fim de fundamentarmos melhor nosso trabalho, decidimos fazer uma leitura de alguns trabalhos na área de acolhimento de alunos refugiados em instituições escolares de educação básica. A busca por pesquisas de pós-graduação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes nos permitiu perceber como são escassos os trabalhos de pesquisa nesse tema, especialmente na área de educação linguística para crianças e adolescentes refugiados(as) em escolas do Brasil. Entre os anos de 2009 e 2019, buscando pela palavra “refúgio”, nas áreas de concentração em Educação, Ensino, Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, encontramos dezenas de teses e dissertações. Entretanto, entre esses trabalhos, apenas um trata de um estudo de caso de acolhimento de uma criança refugiada em escola pública. A maioria deles, como veremos a seguir, trata da questão do refúgio, mas sem foco específico no contexto da escola regular. Quando abordam a questão linguística, é a língua como acolhimento de adultos, em geral, que predomina.

Para o termo “refugiados”, nas áreas de concentração em Educação Brasileira, Educação, Educação Sociocomunitária, Estudos Linguísticos, Estudos de Língua, Gestão Educacional, Linguagem e Educação, Linguística, Linguística e Práticas Sociais, Linguística Aplicada, Linguagem, Cultura e Sociedade e Língua, Literatura e Cultura Italianas obtivemos dezoito trabalhos, mas somente alguns se relacionam ao nosso interesse de estudo. A seguir, faremos um breve resumo de alguns trabalhos que tratam do tema de refúgio nas áreas das Letras⁵². Após esses resumos, daremos mais ênfase

52 Fizemos um apanhado dos textos que tinham versão integral publicada. Alguns apareciam na busca do catálogo da Capes, porém não possuíam arquivo anexado (nem mesmo nas bibliotecas das universidades nas quais as pesquisas foram realizadas) e, por isso, não foram inseridos neste trabalho.

àqueles que consideram as crianças e adolescentes refugiados(as) no contexto escolar.

Começamos pela tese de Rezende (2010), uma das primeiras pesquisas a contribuir com a questão da constituição identitária de refugiados. O pesquisador estudou o tema por meio de oficinas temáticas com 21 refugiados em São Paulo. Seu trabalho ocorreu em aulas de português para esse público e se embasou em algumas produções textuais e imagéticas dos alunos. Porém, todos os alunos eram adultos, de diversos países, ou seja, o pesquisador não entra no campo da educação regular de crianças e adolescentes.

Bernardo (2016), por sua vez, relaciona os principais dados do refúgio do país com políticas de acolhimento de sujeitos refugiados, especialmente aquelas voltadas ao ensino de língua de acolhimento⁵³. Sua pesquisa se deu em torno de um projeto de ensino de língua realizado na Universidade de Brasília. Entretanto, o estudo tem como foco específico o ensino de língua de acolhimento para o público adulto. É importante ressaltar, no entanto, que a pesquisadora menciona a questão da criança e do adolescente no contexto da educação pública no Brasil:

No que concerne às crianças, há o direito por parte das/os refugiadas/os de matricularem seus filhos na escola pública. Nesse ambiente, as/os pequenas/os imigrantes aprendem a língua pelo convívio no contexto social de interação com outras crianças, em consequência de não contarem com apoio pedagógico especializado ou cursos específicos para aquisição da língua. (BERNARDO, 2016, p. 40).

53 Língua de acolhimento é uma “expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente [direcionada a] um público adulto, aprende[-se] o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.” (GROSSO, 2010, p. 68).

Anunciação (2017) também escreve sua dissertação em torno de um projeto de acolhimento de refugiados para ensino de português como língua adicional⁵⁴ em uma universidade. No seu caso, trata do Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisadora busca “refletir acerca da maneira como alunos migrantes e refugiados representam sua agentividade, ou impossibilidade de agentividade, no novo contexto social, linguístico, cultural e político no qual se encontram inseridos.” (ANUNCIACÃO, 2017, p. 31). Assim como o trabalho de Bernardo (2016) acima citado, a pesquisa é embasada em um contexto de ensino para adultos.

O trabalho de Santos (2018) teve como objetivo geral “investigar o processo de interação no ensino e aprendizagem da língua portuguesa de imigrantes aprendentes de Português Língua de Acolhimento - PLAc, com o uso pedagógico das TDICE, por meio do aplicativo WhatsApp.”⁵⁵ (SANTOS, 2018, p. 18). Nessa pesquisa, ainda que voltada ao ensino de línguas de acolhimento para um público adulto, a pesquisadora menciona assuntos que tangenciam a questão do ensino à criança e ao adolescente ao citar a fala de Barbosa (2017), em palestra sobre Imigração e Acolhimento nas Unidades Escolares, evento dirigido aos professores que recebiam crianças nas escolas da Região Administrativa do Distrito Federal no Riacho Fundo:

Ao falar de acolhimento referimo-nos ao prisma emocional subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação, conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade pelas quais essa pessoa está passando. E isso quer dizer que aprender uma língua de acolhimento não é fácil porque não

54 O termo Português como Língua Adicional é adotado por Anunciação (2017) com base nas discussões de Schlatter & Garcez (2009). Segundo os autores, línguas adicionais representam acréscimos aos repertórios linguísticos variados dos aprendizes.

55 TDICE: Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão.

é uma situação de escolha por vontade própria ou desejo de aprender a língua portuguesa – Não! A pessoa pode mostrar desinteresse e às vezes até - raiva. E pensar: -Por que eu tenho que aprender essa língua aqui? (BARBOSA, 2017 apud SANTOS, 2018, p. 25).

Embora não seja o foco da pesquisa de Santos, vê-se um direcionamento que aponta para a abordagem da palestrante ao tema da educação linguística, de modo que toma a língua como acolhimento nesse contexto conflituoso de aprendizado. A fala de Barbosa (2017 apud Santos, 2018) reflete a importância que o tema tem por desestabilizar questões identitárias do aprendiz. Esse tipo de impacto está ligado à necessidade de estudo na área, que surge no texto do trabalho que apresentamos a seguir.

Sene (2017) é outra pesquisadora voltada ao ensino/aprendizado de língua de acolhimento. Faz um estudo de caso em torno de alguns materiais didáticos e atividades interculturais (com o objetivo de promover o uso da língua e possibilitar letramentos de práticas sociais) em um grupo do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília. Contudo, assim como os outros trabalhos apresentados até aqui, não se concentra na questão do aprendizado de língua por crianças em escolas, sejam elas públicas ou privadas, mas aponta para a necessidade desse tipo de pesquisa:

Outra investigação que considero fundamental nesse âmbito de ensino é referente aos processos de aprendizagem e aquisição do português por crianças e mulheres imigrantes e refugiadas. É preciso investigar como tem sido desenvolvido esse ensino e de que maneira ele tem contribuído para promover a aquisição da língua-cultura e para o acolhimento dessas crianças e mulheres. (SENE, 2017, p. 133).

Sendo assim, nosso trabalho endossa o discurso de Sene (2018), já que mostramos que, apesar de não esquecido, as pesquisas não se aprofundam no tema do acolhimento para crianças.

Seguindo com as análises dos trabalhos, Assunção (2015) também pesquisou a área de português como língua adicional e produziu um trabalho que tem como objetivo geral “apresentar uma minuta justificada de aspectos de um futuro referencial de níveis de desempenho do PL2” (ASSUNÇÃO, 2015, p. 18). Para isso, considera diferentes públicos-alvo do ensino de português como língua adicional, incluindo, entre eles, os refugiados, sem maior ênfase a um ou a outro grupo. A partir daí, também buscou “uma taxonomia para que sejam firmadas as descrições de desempenho dos níveis” (ASSUNÇÃO, 2015, p. 19).

Em 2018, Kuhlmann se respalda na pesquisa realizada por Krumm (2001), na Alemanha, com crianças e adolescentes de sete a catorze anos (cf. KRUMM, 2001 apud KULHMANN, 2018). No estudo citado por Kuhlmann (2018), Krumm (2001) utiliza retratos linguísticos para entender como as crianças e adolescentes refugiados já desenvolvem uma consciência linguística em idade escolar. Kuhlmann, por sua vez, embora tenha seguido o caminho de pesquisa de Krumm, estuda um grupo de refugiados colombianos no Brasil, todos adultos.

Silva (2018), em sua pesquisa, afirma que “a sala de aula é uma das portas de entrada para o país” (SILVA, 2018, p. 09). A pesquisadora também trata de língua de acolhimento na sua pesquisa ao investigar os sentidos que uma professora de português atribui à experiência de uma Organização Não Governamental (ONG) do Rio de Janeiro. Contudo, seu trabalho também não trata de educação linguística para crianças e adolescentes refugiados em contexto escolar.

O trabalho de Talayer (2017) investiga um projeto de extensão vinculado ao curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria e buscou entender as estratégias de inclusão de imigrantes e refugiados senegaleses em uma instituição federal. Dentro desse escopo, entra a questão da língua portuguesa. Talayer (2018) entrevista alguns professores de português do projeto, com foco não só na questão

do aprendizado dos alunos, mas mostrando o papel do projeto de extensão naquele contexto – que, apesar de válido, não é o que nos interessa neste trabalho.

No interior do Paraná, Oliveira (2017) se propôs a “investigar as oportunidades de desenvolvimento sociolinguístico de imigrantes internacionais estabelecidos em Francisco Beltrão – PR, considerando a existência de uma relação interlocutiva entre os imigrantes e a comunidade local” (OLIVEIRA, 2017, p. 84), no contexto da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Por meio de entrevistas com alguns migrantes alunos de português, bem como com suas professoras, Oliveira (2017) conclui que o município atende às demandas desse público, garantindo-lhe acesso ao EJA. Mas, ao mesmo tempo, o sistema EJA é desenhado para falantes de português como língua materna, não para migrantes. Esse caso, apesar de não tratar do acolhimento de crianças, também remete ao despreparo do sistema de ensino brasileiro para lidar com migrantes.

Um trabalho que se insere na área das Letras, mas não necessariamente na LA, é o de Souza (2018), que trata a questão do refúgio pela perspectiva da Análise do Discurso (AD), sem contato direto com a sala de aula. Analisando a obra *Eu venho de Aleppo*, uma (auto) biografia do refugiado sírio Joude Jassouma, a pesquisadora afirma que “os conflitos na Síria após a Primavera Árabe e a crise humanitária de refugiados têm se tornado cenário no enredo de diferentes obras no último quinquênio, em especial romances ficcionais e autobiografias.” (SOUZA, 2017, p. 14). Isso mostra como não só a questão da educação linguística em escolas ainda é tema que exige pesquisa, como afirmado por Sene (2017), mas também como já há muito material de pesquisa na AD a partir de narrativas envolvidas nesses contextos.

Em outro trabalho da AD, Gasparovic (2018) trabalha a questão do refúgio na área das Letras através da AD de vertente francesa, ao analisar os discursos em torno do atentado ao semanário francês

Charlie Hebdo e da morte do menino sírio Aylan Kurdi, dois fatos relacionados aos discursos e práticas concernentes aos atuais fluxos migratórios.

Em Curitiba, Poncheck (2018) faz um extenso apanhado sobre a questão das migrações, não só no Brasil, mas no mundo todo. A autora direciona seu trabalho à migração haitiana, contextualizando o país caribenho globalmente, antes de focar na migração desse povo para a capital paranaense. A partir disso, a autora estuda as políticas públicas do Estado, que tem a educação como um dos seus deveres (PONCHECK, 2018). Após abordar diversas questões que concernem à formação das políticas de Educação no Brasil, a autora centraliza a questão da linguagem. Seu objetivo principal “é compreender em que medida a Política Pública de Educação, através do ensino da Língua Portuguesa, dá conta de atender as necessidades apresentadas pelos migrantes” (PONCHECK, 2018, p. 127). Entretanto, a autora também não abrange o ensino regular para crianças e adolescentes. Insere-os, sim, nos seus apanhados sobre os direitos dos migrantes, mas quando trata de ensino de língua, apresenta considerações mais voltadas a adultos.

O trabalho de Cardoso (2016) buscou investigar como as temáticas étnico-raciais são trabalhadas em torno da política de formação de professores/as para a educação das relações no Curso de Pedagogia da UFSCar – São Carlos. Em suma, a pesquisadora se perguntou: “será que os/as professores/as estão sendo preparados/as, nos cursos de formação inicial de professores/as, para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural presente na escola?” (CARDOSO, 2016, p. 08). Nesse ponto abordou, além da questão dos indígenas e negros, a posição dos refugiados no contexto educacional brasileiro, mais especialmente em São Paulo. Seu trabalho, porém, enfoca na abordagem pedagógica das questões étnico-raciais, sem

dar foco específico à questão linguística – o que, ainda assim, não deve ser totalmente descartado nas questões étnico-raciais.

Como exposto nesse breve apanhado na área das Letras, a maioria das pesquisas tratam do ensino de língua como prática de acolhimento. Quando isso ocorre, o foco de pesquisa se volta, normalmente, para os adultos, geralmente focalizando a questão da necessidade de inserção no mercado de trabalho. As crianças e os adolescentes, aparentemente, são pensados como dependentes dos seus pais e, como que por consequência, estariam sendo acolhidos também. Um dos trabalhos que encontramos, porém, destaca-se na questão da educação de crianças e adolescentes refugiados.

A dissertação de mestrado da pesquisadora Amélia de Oliveira Neves, *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes do ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso* (2018), estuda o caso de uma criança refugiada síria e as políticas de acolhimento na escola onde está matriculada, especialmente aquelas referentes ao ensino de português.

Neves começa o texto apontando para a necessidade de políticas de acolhimento para crianças na rede pública de ensino, apoiada em dados que comprovam o *boom* migratório a partir de 2010. Sua experiência com Português como Língua Adicional (PLA) para adultos a motivou a pensar justamente no ponto que tocamos acima: os pais reclamavam das dificuldades dos filhos na questão escolar, tanto no aprendizado de português quanto de outras disciplinas. Além disso, a cultura escolar de cada contexto pode e tende a ser diferente, outro ponto que dificulta a adaptação das crianças em diferentes escolas no Brasil. Na introdução do texto, Neves (2018) apresenta o caso de Nina, uma aluna síria do terceiro ano do Ensino Fundamental, a qual colaborou para o estudo das políticas implícitas e explícitas de acolhimento para crianças refugiadas no Brasil.

As perguntas de pesquisa de Neves foram: “1) Qual foi a política linguística implícita ou explicitamente adotada pela escola para o acolhimento de Nina? 2) Que ações poderiam ser implementadas para fortalecer essa política?” (NEVES, 2018, p. 26). Para responder a essas questões, a pesquisa da professora se filiou na teoria da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2016), tratando das políticas linguísticas, programas educacionais para membros de grupos minoritizados (MAHER, 2007) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Segundo Neves (2018),

alguns desafios devem ser considerados quando se planeja uma política de acolhimento nas escolas a estudantes imigrantes, como o combate ao discurso da falta (LOPEZ, 2016) e a promoção dos diálogos interculturais, pelo viés da interculturalidade (MAHER, 2007); a visibilização das diferenças linguísticas e culturais de tais alunos sem sua exposição como exóticos (*ibidem*); a promoção de um diálogo da escola com a família/responsáveis pelos estudantes e o ensino da língua de acolhimento sem perda da língua materna. (NEVES, 2018, p. 138).

Os conceitos teóricos com os quais Neves (2018) dialogou para estudar o caso de Nina, entretanto, precisam de mais elaboração. Por isso, abordaremos esses pontos na próxima seção, dado que conversam com um relato que trata da educação linguística nas escolas. Em outras palavras, apresentaremos uma experiência de uma professora da rede municipal de ensino de Curitiba, no Paraná, e, neste momento, dialogaremos com os conceitos apresentados por Neves (2018).

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE CURITIBA

Embora não estejam relacionados diretamente à migração e ao refúgio, outros estudos em LA têm investigado o ensino de línguas em contextos complexos em relação à diversidade linguística, cultural e social (CAVALCANTI, 2013; LAGARES, 2018). Tais pesquisas problematizam a formação de professores, políticas e educação linguística em cenários de línguas e culturas em contato.

Lagares (2018) destaca que políticas de afirmação de uma única língua nacional, baseadas no conceito unidade territorial e cultural, geram ações diglössicas entre os sujeitos, que tendem a subalternizar outras práticas linguísticas que não correspondam ao modelo padrão valorizado nacionalmente. O autor define ações diglössicas como práticas de imposição e discriminação linguística que ocorrem na relação entre instituição e indivíduo, bem como entre grupos sociais. Segundo ele, o efeito colateral dessas ações é a adoção do conceito de “dialeto” para desmerecer determinadas práticas linguísticas, desvalorizando não apenas as práticas de linguagem encerradas em si mesmas, mas os falantes nelas envolvidos.

Cavalcanti (2013) problematiza a necessidade de educação linguística para docentes devido ao fato de a formação em licenciatura em todo o país ser fortemente marcada pela orientação monolíngue vigente. Com base nessa afirmação, mas problematizando o alto índice de alunos migrantes refugiados ingressando nas escolas de educação básica, Diniz e Neves (2018) destacam a necessidade de educação linguística na formação de docentes para o ensino de língua portuguesa para acolhimento, não apenas como língua nacional.

De acordo com as discussões de Cavalcanti (2013) e Diniz & Neves (2018), a educação linguística não faz parte da formação

pedagógica na universidade, embora algumas ações afirmativas tenham sido realizadas a partir de parceria entre Secretarias Municipais de Educação e as instituições de ensino superior – como um projeto que envolveu graduandos em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento no contraturno escolar. Outros projetos em destaque são o curso de extensão de “*Ensino de Português como Língua de Acolhimento*”, ofertado para professores da rede municipal na cidade de Curitiba, a partir de ação coordenada entre a UFPR e a Rede Pública Estadual de Educação do Paraná no primeiro semestre de 2018, e o “*Portas Abertas: Português para Imigrantes*”, que propôs uma capacitação didática e de produção de material didático para professores da rede pública a partir da parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), Secretaria Municipal de Educação (SME) e Universidade de São Paulo (USP).

Diniz e Neves (2018) anuem a concepção de Educação Linguística de Cavalcanti (2013) ao assegurarem a necessidade de uma formação linguística ampliada dos profissionais docentes, a fim de que esses possam ir além da formação padrão tecnicista que propõe métodos e abordagens pautados na concepção de língua portuguesa como língua nacional. Segundo essa perspectiva, o conhecimento do professor precisa ultrapassar o conhecimento sistemático da língua a ser ensinada e contemplar as diferentes bagagens sociais e culturais do alunado em situação de refúgio, que tem a língua portuguesa como língua de instrução na escola.

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar

pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Isso inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina. (CAVALCANTI, 2013, p. 215)

Os relatos da professora atuante na Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba, participante deste estudo, corroboram com a problemática destacada pelos autores. A professora Laura⁵⁶, graduada em Pedagogia, atua como regente de uma turma de 3º ano em um bairro da zona urbana da capital paranaense. Como professora titular, ela é responsável pela condução das aulas de português, matemática, geografia e história, deixando as aulas de ciências sob a responsabilidade de sua professora co-regente.

Laura contribuiu para este trabalho nos relatando sobre sua experiência como professora acolhedora de crianças migrantes refugiadas. Em sua carreira docente, recebeu pela primeira vez duas alunas venezuelanas no ano letivo de 2019. A professora nos conta que, embora a escola receba uma carta de requerimento de matrícula, o CEIM não envia junto com a solicitação orientações para os docentes que recebem os alunos.

Então, quando a gente recebeu [a notícia de que teriam alunas estrangeiras em sala], a gente... só avisaram que seriam alunas estrangeiras, né? Mas não deram nenhuma orientação e uma delas é... veio com laudo de autismo. Então não deram nenhuma orientação [...] (Laura, relato, 18/08/2019).

56 Um pseudônimo foi atribuído à professora a fim de garantir seu anonimato. Laura está cursando sua segunda graduação, em Letras, na mesma universidade que os autores deste capítulo são estudantes de pós-graduação. Ao participar de um curso na universidade junto com um dos autores, se aproximou da temática deste trabalho e se dispôs a contribuir com esta pesquisa, concedendo relatos sobre sua realidade em uma escola municipal.

A professora relata que a Secretaria Municipal de Educação assumiu o compromisso para orientação de professores que acolhem crianças refugiadas, mas os atendimentos não chegaram a acontecer em sua instituição. Pela falta de orientação linguística sobre como preparar materiais e estabelecer ações de acolhimento em sala, a professora segue seu planejamento como se todos os alunos falassem português como língua materna, dependendo do apoio mútuo entre as alunas hispano falantes para garantir inteligibilidade em sala de aula:

Falaram que viria a parte da língua estrangeira pra conversar com a gente, pra gente saber como agir, mas até agora nada. Então a gente faz as coisas conforme... tem uma que fala melhor o português... são duas na mesma sala, uma fala melhor a língua portuguesa. Aí ela quando a outra não entende, a que é autista não entende, ela fala pra outra, explicando na língua delas e tal. Mas quando elas têm que fazer texto, quando elas têm que fazer produção delas mesmo, elas misturam bastante o espanhol com o português, elas escrevem mais em espanhol do que em português, sabe? (Laura, relato, 18/08/2019)

A professora aponta que, em práticas de expressão escrita, as alunas se expressam majoritariamente em espanhol, mesmo após um semestre na escola regular brasileira. Apesar disso, em relação à avaliação das alunas, a docente assegura que a partir do modelo de avaliação de conceitos adotado em toda a Rede Municipal de Ensino – baseado nos termos *atingiu*, *atingiu parcialmente*, *ainda não atingiu* –, suas alunas são geralmente classificadas em nível parcial de aprendizagem, pois acredita que as meninas aprendam os conteúdos tanto quanto outros alunos, apenas não consigam se expressar em língua portuguesa.

Então, até agora a gente não teve nenhuma orientação de como avaliar. Daí, por exemplo, é conceito, né? “Atingiu”, “atingiu parcialmente”... Então pra elas ficou tudo “parcialmente” porque elas não demonstraram na língua portuguesa como que elas... o que elas sabem, né? Porque elas escrevem tudo em espanhol. (Laura, relato, 18/08/2019).

Esses relatos nos remetem, não por coincidência, à experiência de Neves, apresentada na seção anterior. Podemos apontar, como uma possível causa dos problemas enfrentados pelas professoras, o que Maher (2007) afirma ao tratar de diálogos interculturais:

Maher (2013), por sua vez, lembra que a valorização de línguas minoritárias pode provocar uma polarização entre, de um lado, aqueles que buscam a garantia da alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas e, de outro lado, os que lutam para promover a língua ou a variedade linguística de maior prestígio, como via de assegurar-lhes “o direito a vantagens sociais e econômicas”. (MAHER, 2013 apud NEVES, 2018, p. 35)

Outra questão levantada por Neves (2018) e que se aplica também às meninas que chegaram à escola curitibana, especialmente à aluna diagnosticada com espectro autista, é o “discurso da falta”, que pode agrupar alunos refugiados com alunos com algum tipo de deficiência ou problemas de alfabetização (NEVES, 2018, p.106). No caso em que apresentamos, a aluna autista precisaria, sim, de acompanhamento especializado, mas sua amiga que não é autista acaba se encaixando nesses “agrupamentos [que] acabam por vincular uma estudante imigrante a deficiências e/ou problemas” (NEVES, 2018, p.106).

Neves, além disso, trata do seu caso como política linguística, sem abordar as questões de educação linguística que entendemos que possa ter ocorrido, dado que o seu conceito de política linguística, baseado em Altenhofen (2013), é amplo e pode abranger, ainda que implicitamente, a questão da educação linguística:

o conceito de políticas linguísticas como “campo de decisões das relações da sociedade com as línguas” (ALTENHOFEN, 2013, p. 103), o que engloba as decisões não só do Estado – ou da Escola como instrumento do Estado –, mas também as de “cidadãos e grupos ou entidades sociais” (*ibidem*) que agem em contextos específicos, em resposta a demandas locais. (ALTENHOFEN apud NEVES, 2018, p.33).

Dialogando com esses três pontos teóricos, percebemos como o caso relatado pela professora Laura e o estudo de Neves (2018) denunciam a falta de preparo do poder público para acolher alunos refugiados, especialmente na questão linguística. O despreparo dos professores pode ser entendido como algo político, visto que o trabalho com línguas minoritizadas não se torna “produtivo” para a criança e nem para o Estado. O caos causado por uma criança estrangeira em sala também pode ser explicado pelo discurso da falta, já que muitas escolas não estão preparadas com crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência ou dificuldade de alfabetização e, nesse caso, uma criança cuja primeira língua não é o português seria encaixada nesse “problema”. O tema de as políticas linguísticas abrangerem também a educação linguística, mas de maneira demasiado implícita, é outra questão que pode dificultar a prática com crianças e adolescentes refugiados. Enfim, é preciso explicitar a questão da educação linguística para que os alunos brasileiros também sejam incluídos nesse processo de aprendizado intercultural, não apenas de português como língua de acolhimento.

Para completar o trabalho, a fim de trazermos outros entendimentos sobre os trâmites pelos quais passam as crianças desde sua chegada ao Centro de Informações até sua matrícula na escola, visitamos o CEIM localizado na cidade de Curitiba. O Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná está aberto, desde 2016, e recebe migrantes dos mais diversos países, oferecendo apoio jurídico, psicológico, laboral e educacional. Conta com 7 funcionários, atualmente, e já atendeu mais de 10 mil migrantes que chegaram na cidade até 2019.

O CEIM direciona alunos migrantes às escolas municipais e estaduais fornecendo uma carta de solicitação de matrícula que os próprios responsáveis pelos estudantes levam até a escola, junto com a documentação da criança. Nos foi informado, em conversa com o

CEIM, que a seleção da escola é realizada diretamente pela família migrante, que escolhe a instituição pública mais próxima de sua residência. Caso o migrante precise de direcionamento linguístico, o Centro de Informações o informa sobre os endereços nos quais pode encontrar aulas de português para auxiliar em seu acolhimento no país e na escola.

A ação desse órgão estadual, responsável por dar informações necessárias a sujeitos recém-chegados ao Brasil, é de ordem prática no sentido de situar o migrante na sociedade brasileira, encaminhá-lo para emissão de documentos, busca de emprego e matrícula escolar. Entretanto, o forte desejo de inserção social de sujeitos refugiados se confunde com ações diglássicas, pois foi revelada profunda preocupação com a aprendizagem de português pelos migrantes, especialmente haitianos, que vivem em grupos co-étnicos e escolhem a opção de se comunicar em sua língua materna, o crioulo, o que influencia negativamente, de acordo com o órgão de acolhimento, a aprendizagem de língua portuguesa

Portanto, os relatos da professora Laura, bem como aqueles apresentados por Neves (2018) e pelo órgão CEIM, justificam a urgência por uma educação linguística que considere a pluralidade cultural dos alunos matriculados nas escolas de educação básica. Enquanto as ações de acolhimento escolar a crianças migrantes forem pautadas na concepção de língua fixa, desconsiderarão o pano de fundo linguístico e cultural que esses alunos trazem para a sociedade onde se refugiam. Conseqüentemente, teremos cartas de solicitação de matrícula que abrem as portas das escolas para essas pessoas, mas não garantem que elas façam realmente parte dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, compreendemos como pesquisas em educação linguística, embora incipientes, são indispensáveis na educação básica. A escassez de dados quantitativos sobre acolhimento de alunos refugiados obscurece nosso entendimento sobre políticas sociais e linguísticas para o acolhimento desses sujeitos, bem como sobre o acompanhamento em prol da sua permanência na escola.

Dos trabalhos pesquisados sobre a temática, a dissertação de Neves (2018) é o que mais se aproxima de uma pesquisa sobre educação linguística no que concerne ao acolhimento de alunos refugiados nas escolas brasileiras. O fato de haver poucos trabalhos na área nos preocupa, pois percebemos que fica a cargo do aluno migrante a responsabilidade pelo aprendizado da língua portuguesa, a qual, teoricamente, garantiria seu acolhimento no Brasil. Compreendemos que a falta de orientação aos docentes sobre particularidades do ensino de português para falantes de outras línguas estimula ações diglósicas e fortalece o papel da escola como homogeneizadora e mantenedora do ideal de país monolíngue.

Esperamos que este trabalho seja um alerta que venha a motivar mais pesquisadores a investigarem essa temática tão relevante. Estudos sobre educação linguística que busquem compreender a realidade educacional de cidadãos refugiados beneficiam não apenas alunos migrantes, mas ampliam horizontes culturais e cooperação entre brasileiros e estrangeiros, promovendo a valorização da interculturalidade na escola, além de ressignificar a compreensão de práticas linguísticas e a noção fixa de língua nacional vigente na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 1 recurso online (127 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325573>. Acesso em: 2 set. 2018.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., SILVA, K.A.; TILIO, R., ROCHA, C. H. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Convenção relativa aos refugiados (1951)*. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Global Trends: Forced Displacement in 2018*. Disponível em: https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf#_ga=2.83994777.1225343878.1560779393-685702386.1530279534. Acesso em 26 de julho de 2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados (1967)*. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967. Acesso em 15 de agosto de 2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Turn the Tide: Education in Crisis 2017*. Disponível em: < <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf> > Acesso em 13 de julho de 2019

BERNARDO, MIRELLE AMARAL DE SAO. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*' 29/03/2016 204 f. Doutorado em LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 23 jul. 1997. p. 15822.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. *Diário Oficial Da União*, Brasília/DF, 25 mai. 2017, página 1.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Refúgio em números - 4. Edição - 2018*. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso 26 de julho de 2019.

CARDOSO, Ivanilda Amado. *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-SP.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

GASPAROVIC, Marília Manfredi. *Aylan Kurdi e Charlie Hebdo: discursividades que se repetem e se modificam em histórias entrelaçadas*. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

GROSSO, M.J.R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). *World Migration Report 2018*. Disponível em: https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf Acesso em 13 de julho de 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. *Aprendizagem em foco*, n. 38. fev. 2018. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38>. Acesso em 13 julho 2019.

KUHLMANN, Mariana. *Os fios de Ariadne: um estudo sobre retratos e valores linguísticos no contexto do refúgio*. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

LAGARES, X. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

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

NEVES, Amélia de Oliveira. *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes do ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OLIVEIRA, Anais Andrea Neis. *Desenvolvimento sociolinguístico de imigrantes internacionais residentes em Francisco Beltrão - PR*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.

PONCHECK, Dione do Rocio. *A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa: limites, desafios e possibilidades*. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

REZENDE, Paulo S. (2010). *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. LAEL. PUC/SP.

SANTOS, Eliana Barbosa dos. *Português língua de acolhimento: Interação e inserção social de imigrantes por meio do WhatsApp*. 2018, 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Ensino - Mais de 4 mil estudantes estrangeiros estão matriculados na rede estadual de ensino*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8171&tit=Mais-de-4-mil-estudantes-estrangeiros-estao-matriculados-na-rede-estadual-de-ensino->. Acesso em 13 de julho de 2019.

SENE, LIGIA SOARES. *Objetivos de materialidade do caso do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 207 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília.

SILVA, Leandra Cristina Machado da. *"E é uma improvisação treinada, previamente treinada": sentidos do trabalho com refugiados em entrevistas com professora voluntária*. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SOUZA, Daniele dos Santos de. (2018). *Eu venho de Aleppo: o discurso (neo)orientalista na (auto)biografia de um refugiado sírio*. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso.

TALAYER, Carlos Alberto Lima. *Imigrantes e refugiados na perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária: estudo de caso de um projeto de extensão em uma instituição federal de ensino superior*. 2017. 148 f. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos.



5

Clarita Gonçalves de Camargo

**PANORAMA DA ÚLTIMA
DÉCADA DE PESQUISAS
EM CRENÇAS NO BRASIL:
REFLEXÃO NO CONTEXTO
DE FORMAÇÃO
DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.844.142-174

INTRODUÇÃO

Em diálogo com a Linguística Aplicada, discuto, nesse artigo, tendências de pesquisas nacionais em formação de professor disponibilizadas no portal da CAPES incluindo trabalhos de teses e dissertações, na última década, que envolvem crenças no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. O objetivo primeiramente é levantar as pesquisas e seus respectivos interesses, em segundo, opto em categorizá-las de acordo com o contexto: (a) educação básica envolvendo tanto o aluno como o professor, (b) formação inicial e continuada do professor em-serviço ou pré-serviço⁵⁷ e (c) outros contextos. Por último, pretende-se discutir apenas os trabalhos no contexto da formação do professor, uma vez que, o objetivo desse artigo é observar os propósitos desses estudos nesse enfoque. Pesquisas em crenças já tiveram inúmeros trabalhos inclusive, muitos deles, voltados ao professor em exercício (SILVA, 2007). No entanto, não houve um levantamento mais recente que pudesse observar sobre novos direcionamentos.

As pesquisas em crenças são reveladoras porque conseguem aprofundar como as crenças impactam na aprendizagem (BARCELOS, 2004). É nesse sentido que a partir da década de 90, as pesquisas em crenças trouxeram inúmeras contribuições para o processo de aprendizagem, considerando a importância de observar o indivíduo diante das complexas relações contextuais, as quais ainda impulsionam muitas pesquisas.

57 Esse termo foi utilizado no levantamento de dissertações e teses realizados por Silva (2005).

BREVE HISTÓRICO DE ESTUDOS EM CRENÇAS

Segundo Barcelos (2004), uma das pioneiras neste estudo, a pesquisa em crenças sobre aprendizado de línguas começou por volta de 1985 utilizando um instrumento chamado (*o BALLI*⁵⁸ - *Beliefs About Language Learning Inventory*) instrumento aplicado por Horwitz (1985) como forma de levantar as opiniões de professores em diversos aspectos como: “atitudes em relação a LE, dificuldades de aprendizagem de LE, a natureza de aprendizagem de LE, estratégias de aprendizagem e comunicação, motivação” (BARCELOS, 1995, p.55). O problema desse início foi referente a uma metodologia centrada em questionários fechados, não dando conta de explicar fenômenos contextuais que impactaram nos dados investigados. Nessa época, segundo a autora, “havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ações” que “eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham” (BARCELOS, 2006, p.18). No Brasil, por volta de 1990 é que surgiram os primeiros indícios de autores como Leffa (1991), que investigou conceitos que alunos tinham sobre a língua e aprendizagem e Almeida Filho (1998) que observou a influência de aspectos sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a qual trouxe conceito da *abordagem* ou *cultura de aprender*⁵⁹. Dentre essa época, Barcelos (1995) havia usado o mesmo termo para investigar as crenças dos alunos em formação inicial de Letras sobre princípios daquilo que eles acham que deve aprender, sobre aspectos necessários a seus aprendizados e também atitudes que tomaram ou não durante o processo, levando a atenção de muitos pesquisadores para a importância desses estudos na compreensão da aprendizagem.

58 Segundo Silva (2006, p.111) esse instrumento “tinha como o objetivo de elicitar as crenças mais fortes em cada grupo pesquisado, e entrevistas semiestruturadas, como um complemento para a validação dos dados obtidos pelo referido instrumento.”

59 Segundo Barcelos (1995, p.35) esse termo é “usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas”.

Por sua vez, Barcelos (2007), explica que as pesquisas em crenças no país são divididas em três etapas: um período inicial entre 1990 a 1995, um período de desenvolvimento/consolidação que vai de 1996 até 2001 e outro de expansão após 2002. Cada período corresponde a uma perspectiva metodológica, sendo a primeira uma visão mais restrita sobre o entendimento de crenças por parte dos investigados, devido a utilizar um instrumento de coleta que identificava as crenças sem conseguir justificá-las. Nessa fase, havia por parte do pesquisador uma posição de julgamento, onde as crenças eram tidas como “certas” ou “erradas” numa relação entre causa e efeito. No segundo momento “ a pesquisa sobre crenças se aproximou mais do ensino autônomo e do treinamento dos aprendizes” (BARCELOS, 2004, p.135), o que trouxe um enfoque para estudos voltados ao uso de estratégias de aprendizagem. Ou seja, havia a exposição dos participantes a uma dada situação de aprendizagem e depois, a coleta de informações relacionadas às crenças desses participantes sobre a aquela experiência. O terceiro e último momento envolveu uma maior abrangência de pesquisas relacionadas a entender o fenômeno de crenças pelo viés mais interpretativo, relacionado aos fatores sociais acerca de um tipo de fenômeno, como por exemplo “[...] fatores como o contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio histórico culturais (BARCELOS, 2004, p.137).

Alguns autores, como exemplo, Silva (2005) fizeram um levantamento de estudos em crenças direcionados a várias áreas do conhecimento, inclusive à LA começando por listar pesquisas de Gimenez (1994) e Barcelos (1995) sobre o processo de ensinar e aprender até estudos mais recentes como o de Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) referente à relação das crenças com a cognição de professores e alunos. Mais recentemente, Silva (2007), novamente com a mesma iniciativa, voltou a realizar um novo panorama de pesquisa de estudos em crenças no Brasil e identificou um grande número de trabalhos com diferentes perspectivas. Esses estudos trouxeram

grande implicações para reflexão na LA, principalmente para pensar sobre possíveis diálogos que possam ou não inter-relacionar as teorias consagradas ao longo da história de ensino de línguas e também em relação as complexas realidades das práticas de sala de aula. É notável que a pesquisa em crenças continua sendo de interesse para muitos pesquisadores, mesmo que já tenham constatados, ao longo dos anos, inúmeros estudos. No entanto, é possível perceber que, por exemplo, crenças sobre autores de materiais didáticos em LE/L2, crenças das equipes pedagógicas de instituições e crenças de gestores sobre o perfil do profissional de Letras, não tiveram muito olhares, o que ainda poderiam ser o objetivo para outras investigações.

CRENÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A LINGUÍSTICA APLICADA

Os estudos em crenças podem abranger conceitos oriundos de diversas áreas do conhecimento como o da “antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia” apontados por BARCELOS (2004, p.129-132)⁶⁰ e posteriormente retratados por Silva⁶¹ (2005, 2010), trazendo importantes discussões para a Linguística Aplicada (LA). Esses questionamentos atribuem ao termo crenças vários estudos que partem de diferentes interesses, mas que, em sua maioria, consideram a definição de crenças apontadas por Barcelos (2006) como,

60 Barcelos (2004, p.130-132) cita vários termos dados à várias áreas do conhecimento relacionados a aprendizagem como: “Representação dos aprendizes” (HOLEC, 1987); “Filosofia de aprendizagem de Línguas dos aprendizes” (ABRAHAN; VANN, 1987); “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986a), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989,1994), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem”(MILLER, GINSBERG, 1995), “cultura de aprender línguas”(BARCELOS, 1995), “cultura de aprender”(CORTAZZI, JIN, 1996), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON; LOR, 1999).

61 Na dissertação de Silva (2005) intitulada “Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)” há seções que conceituam crenças nas diferentes áreas do conhecimento.

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18 *apud* BARCELOS, 2007, p.113)

Observa-se que para a autora as crenças não são estáveis pois estão sempre em movimento conforme o contexto, conduzindo a interpretação de diferentes maneiras conforme as relações entre as pessoas. Outros autores as compreendem como “o conjunto de ideias, imagens, memórias e interpretações que o indivíduo tem a respeito de algo” especificamente sobre a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem (ROCHA; COSTA; SILVA, 2006, p.88). Nesse viés, é importante lembrar que as crenças envolvem a posição dos professores diante de suas realidades, envolvendo opiniões importantes do que julgam relevantes ou não ensinar. Vejamos em Pajares (1992), o que envolve uma crença,

[...] atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social, para citar apenas alguns que podem ser encontrados na literatura⁶² (PAJARES 1992 p. 309, tradução minha)

Ao levar em consideração esses múltiplos fatores é que se pode perceber a complexidade que envolve uma pesquisa em crenças, uma vez que o fato dessa terminologia ser abrangente, necessita de um direcionamento cuidadoso por parte do pesquisador. Há

62 [...] *attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature.*

pesquisadores que também concordam que as crenças são “[...] situadas em um contexto social e formadas através de específicas instâncias de interação social[...]”⁶³ e que não se separam facilmente do conhecimento⁶⁴ construído ao longo da vida (WOODS, 2003, p.226), por isso engloba tantos fatores. Esses aspectos levam a pensarmos que ao acessar as crenças, no contexto de formação de professores, é possível que haja maior estabilidade devido às experiências decorrentes das práticas pedagógicas, inclusive quando foram alunos no processo de aprendizagem. Isso pode ser um dos motivos que leva muitos professores a terem uma crença sobre um tipo de abordagem de ensino sem conseguir abandoná-la. Kudiess (2005, p.45) explica que as experiências anteriores dos professores como discentes fazem parte da formação de suas crenças, por meio de “uma memória episódica como modelo para a prática de ensino”. Essas crenças construídas por essas experiências, para a autora, têm mais resistência a mudanças do que as construídas por outros meios sociais. Nesse sentido, entende-se que as crenças têm uma parte cognitiva de “conhecimento estável, declarável [...] que os aprendizes adquiriram sobre a língua[...] ou conceitos sobre aprendizagem de língua” (BARCELOS, 2004, p.130 *apud* WENDEN, 1986, p.163). De fato, a definição de crenças não é o mais importante para os trabalhos acadêmicos, mas sim qual o sentido que se busca encontrar no objeto investigado.

Temos que concordar que, de forma geral, as crenças são frutos de discursos construídos socialmente por meio de um processo histórico, o qual envolve aspectos culturais de uma determinada sociedade, por isso elas vão sendo reinterpretadas e ressignificadas

63 [...] *situated in social context and formed through specific instances of social interaction [...]*

64 Para Pajares (1992) existe uma complexa tentativa de distinção entre crença e conhecimento que não é bem definida e por isso não será discutida neste trabalho. O importante é considerar que ambas compartilham de uma relação próxima, em que o conhecimento precede de base para as crenças. No entanto, as crenças por carregarem um valor emocional mais forte podem adquirir maior influência para ativar o comportamento prático.

ao longo do tempo (BARCELOS, 2006). Silva (2005) também explica que as crenças envolvem um processo de reconstrução de sentidos que vão sendo modificados o tempo todo. Esse processo pode ocorrer por assimilação quando uma nova informação é incorporada ao sistema de crenças pré-existentes ou por acomodação quando uma nova informação não se concilia com alguns aspectos de crenças preexistentes, necessitando de ser substituído ou reorganizado pelo indivíduo. (SILVA, 2005, p.59). Dada à natureza das crenças que também assumem um caráter instável, vejamos mais duas definições de crenças que dialogam com essa problemática:

“[...] processos cognitivos (conscientes ou não conscientes) individuais (hábitos, experiências progressas e atuais, características pessoais, afetividade, etc.) e da interação social (fatores socioculturais, contexto social, conceitos adquiridos etc) e **que estão em constante processo de mutação**, o que **ocasiona a (re) significação do sujeito ao longo da vida.**” (SILVA; COSTA, 2013, p.39 grifos meu)

As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que fatores que influenciam as crenças tanto alunos, professores e terceiros⁶⁵ têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2007, p.250 *apud* SILVA, 2005, p.77, grifos meu)

Com efeito, essas explicações apresentadas mostram que a formação das crenças envolve uma série de fatores pessoais e situacionais que entrelaçam o ambiente de aprendizagem, muitos deles característicos de complexas imposições de poder, de desigualdade, de limitações na profissão, entre outros. Pode-se do mesmo modo dizer que todas as pessoas constroem várias

65 O autor explica que os “terceiros” são referentes a outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

crenças o tempo todo, formando um sistema de crenças⁶⁶, que tem estreita relação com os conhecimentos individuais próprios das experiências de cada indivíduo. Por esse motivo, ao olharmos para as crenças dos professores pode-se ir ao encontro de como o conhecimento⁶⁷ é organizado; quais são as influências nas crenças e como as crenças têm um papel na condução da prática de ensino (RICHARDSON, 1996, p.30). Esses questionamentos atribuem ao conceito de crenças a percepção de conflituosas relações com a aprendizagem e que são importantes para os estudos na LA, pois é considerável lembrar que “as crenças não existem num vácuo contextual. Algo pode ser considerado positivo num contexto e negativo em outro. “Uma crença, em si, não é nem verdadeira nem falsa; são as pessoas que atribuem valor a uma determinada crença. ” (MICCOLI, 2010, p.136). Resumindo, as investigações em crenças trazem interpretações importantes sobre a realidade de muitos alunos e professores, por essa razão é tão relevante. Ainda é importante ressaltar a natureza das crenças, que são: (a) dinâmicas porque não são estáticas, mudam conforme o tempo e conforme a situação; (b) emergentes, porque são socialmente construídas e situadas, havendo alterações conforme a interação; (c) experienciais devido a resultar na interação entre indivíduos e meios; (d) paradoxais e contraditórias, em razão de ser objetos de empoderamentos ou conflitos e, por sua vez, (e) relacionadas com a ação e ao conhecimento (BARCELOS, 2007, p.114-115).

Para finalizar, as crenças que elucidam muitas pesquisas partem de uma perspectiva discursiva de que todo diálogo se constrói através

66 Segundo Kudiess (2005, p.42) “Os sistemas de crenças individuais dos professores trazem também seus objetivos e valores sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE, bem como a definição de seu papel em sala de aula”.

67 O conhecimento que envolve as crenças dos professores pode ser referente aos conhecimentos sobre a disciplina, conhecimentos mais pedagógicos que envolve a condução das tarefas de aprendizagem, conhecimentos sobre o currículo e sua organização, conhecimentos pedagógicos do conteúdo, entre outros. (SHULMAN, 1987).

de um movimento social. Por outro lado, considera-se que as crenças também carregam uma parte mais individual decorrente de emoções ou questões de personalidade. É nesse sentido que os estudos em crenças trazem dados importantes, pois apresentam problemas educacionais complexos que muitas vezes não são percebidos fora da escola, como por exemplo, reflexos do impacto da crise econômica na educação; efeitos da heterogeneidade discursiva sobre o termo cultura, língua e aprendizagem; consequências pela falta de credibilidade do estado no exercício docente; influências das diversas interpretações sobre assuntos emergentes como identidade, raça, gênero, entre outros, têm impacto profundo nas crenças dos professores e, conseqüentemente, na forma de como elas vão refletir na sala de aula.

ABORDAGEM PARA O ESTUDO DE CRENÇAS

Segundo Barcelos há três abordagens para a pesquisa em crenças: (1) *normativa*, que estabelece um método de investigar através de questionário pré-estabelecidos, sem considerar as circunstâncias e o contexto sobre o aprendizado, aplica-se uma postura mais distante das influências que podem estar ocultas no discurso, por isso é usado questionários tipo *Likert-scale*⁶⁸, por exemplo. (BARCELOS, 2001); (2) *metacognitiva*, que utiliza autorretratos e entrevistas considerando a reflexão do entrevistado sobre suas crenças, sem considerar uma relação com suas ações, ou seja, é dado ao indivíduo “ a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências”, mas não há correlação com suas ações (BARCELOS, 2001, p. 80) e (3) *contextual*, que possui caráter etnográfico por analisar as relações das crenças dentro de um meio social, a qual “envolve o uso de entrevistas e principalmente observações

68 Essa metodologia ocorre quando se aplica questionários fechados, geralmente no formato de alternativas como: “concordo”, “não concordo” e “concordo parcialmente”, ou no formato “frequentemente”, “às vezes”, “nunca”, entre outros modelos.

de sala de aula” (*op. cit.* p. 82) assim “a relação entre crenças e ações não são somente sugeridas”, mas também investigadas dentro do que acontece no ambiente da sala de aula, por isso é que

os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico. (BARCELOS, 2001, p.81)

Na explicação da autora, ela ao se referir ao público discente, faz-nos pensar na posição do professor, uma vez que ele já vivenciou uma experiência como aluno e essa experiência pode motivar a sua prática de ensino. Brevemente, é importante perceber que as direções dos estudos em crenças variam conforme a abordagem e objetivo. Se na abordagem normativa, Barcelos (2001, p.82) reportou que as crenças eram “vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões”, sem muitas explicações, já na abordagem metacognitiva elas eram vistas como um conhecimento “estável”, muitas vezes “falível” que nem sempre chegam a uma explicação definida. Por fim, na abordagem contextual, foi vista como “parte da cultura de aprender” representado amostras do comportamento de uma determinada sociedade. Isso mostra que a última metodologia difere das demais por considerar o contexto como parte integrante das relações construídas entre os indivíduos, na qual “as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças” (BARCELOS, 2001, p.85). Nessa abordagem, o interesse é na forma de como o discurso é representado no intuito de aproximação com o objeto investigado.

Simplificando, ainda se pode dizer que os estudos em crenças também têm verificado aspectos mais específicos como: ensino da gramática, sobre estratégias, materiais didáticos, tratamento de erros, leitura e escrita, abordagens de ensino, entre outros, que buscam compreender com mais aprofundamento um tipo de fenômeno. O

pesquisador pode decidir examinar apenas um ou mais fenômenos envolvidos, podendo até compará-los. O importante é sempre considerar um número pequeno, já que a essência desse tipo de pesquisa é o olhar cuidadoso e holístico (global) de casos específicos (JOHNSON, 1994), gerando a necessidade de entrelaçamento de dados. Enfim, os estudos em crenças na abordagem contextual levam a considerar que não é possível dar conta da complexidade que envolve o contexto de aprendizagem, sem olhar para os conflitos externos que se inter-relacionam, neste caso, no modo de ensinar e aprender uma segunda língua.

LEVANTAMENTO DA PESQUISA

Num levantamento de teses e dissertações realizado em junho de 2019, entre os anos de 2008 a 2018 no portal da CAPES contendo o título de busca “crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa” foram encontradas 62 dissertações e 8 teses com olhares para diferentes contextos. No Quadro 1 apresento a organização desses trabalhos organizados por contexto dos sujeitos participantes. Vejamos a seguir esse levantamento, considerando que, certamente, a base de dados pesquisada não abrange a totalidade de estudos nesta área, no Brasil, pois nem todos os programas de pós-graduação disponibilizam as pesquisas defendidas, no acervo da CAPES. Há também trabalhos que não foram incluídos porque envolvem outras áreas de concentração, como a Educação, por exemplo.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações do portal da CAPES entre o período de 2008 a 2018, tendo as frases *crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa* como fontes de busca e organizada por contexto do sujeito participante.

Contexto do Participante	Dissertações	Teses
Educação básica	Bispo (2018); Rocha (2018); Nunes (2018); Fiorelli (2017); Oliveira (2016); Silva (2016); Fonseca (2015); Conceição (2015); Souza (2015); Mendes (2014) Hirata (2012); Fernandes (2011); Lima (2010); Matijije (2010); Santos (2010); Rogrigues (2010); Brossi (2008); Laia (2008); Silveira (2008); Lawson (2008); Moreira (2008); Oliveira (2008); Costa (2008); Ponciano (2008)	Serpa (2014); Fortes (2016)
Formação do professor em-serviço ou pré-serviço	Vieira (2016); Pereira (2016); Santo (2016) Oliveira (2015); Gusmão (2015); Costa (2014); Silva (2014); Cruz (2013); Faria (2013); Borges (2012); Santos (2012); Oliveira (2012) Júnior (2011); Santos (2011); Silva (2011); Fernandes (2010); Schweikart (2009); Arruda (2008); Bonfim (2008); Caldas (2008)	Borges (2017); Simões (2011)
Outros contextos	Machado (2018); Haus (2018); Freitas (2016); Barbosa (2016); Ferreira (2015); Costa (2015); Cajazeira (2015); Araujo (2015); Borsatti (2015); Carmozini (2014); Gomes (2013); Laguilio (2013); Ferreira (2011); Oliveira (2010); Ignácio (2009)	Fernandes (2017); Santos (2015); Scopinho (2014) Oliveira (2014)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar-se esses trabalhos, foi possível notar que **no contexto da educação básica**, a produção de vinte e quatro dissertações e 2 teses. Entre essas pesquisas algumas, por exemplo, são sobre representações sociais (BISPO, 2018) e aspectos linguísticos e suas representações identitárias (ROCHA, 2018). Encontramos também estudos sobre autonomia (NUNES, 2018) e autonomia relacionada

com a motivação (FONSECA, 2015). Estudos voltados a olhar crenças sobre o livro didático surgiram os textos de (CONCEIÇÃO, 2015) e o de (SOUZA, 2015). Na sequência da análise, notou-se uma recorrência de estudos voltados a investigar aspectos da abordagem de ensino, por exemplo, Silva (2016), Mendes (2014), Serpa (2014), Hirata (2012), Fernandes (2011), Lima (2010); Matijie (2010), Santos (2010), Rodrigues (2010); Brossi (2008), Lawson (2008); Oliveira (2008) e Costa (2008). Por último, outros enfoques de trabalhos direcionados às crenças foram sobre a tradução LE/L2 (FIORELLI, 2017); motivação e identidade (OLIVEIRA, 2016); currículo (FONTES, 2016); proposta dos documentos de ensino (SANTOS, 2015); instrumentos de investigação em pesquisa (MOREIRA, 2008); habilidade da escrita (LAILA, 2008); ansiedade (SILVEIRA, 2008) e o papel do professor (PONCIOANO, 2008). Os participantes dessas pesquisas envolvem professores e alunos em conjunto, ora um ou outro.

Já estudos relacionados **no contexto de formação de professor** foram dezenove dissertações e duas teses. Sobre essas pesquisas, discute-se, na próxima seção, detalhamentos sobre os objetivos, participantes, instrumentos de coleta de dados e resultados, visto que o propósito deste artigo é olhar com mais profundidade para essas pesquisas, já que pairam sobre a formação docente.

Na categoria de **outros contextos**, foram encontrados quinze dissertações e quatro teses. Esses estudos direcionaram olhar para o contexto de curso de idiomas; para os programas de aprendizagem no meio empresarial; cursos técnicos; educação infantil; nos espaços da formação em diferentes áreas de conhecimento; entre outros. Entre eles, alguns focaram na abordagem de ensino do professor como o de: Machado (2018), Barbosa (2016), Lauguilio (2013), Oliveira (2010), Ferreira (2011), Inácio (2009) e Fernandes (2017). Outros estudos tiveram diversos enfoques como: pronúncia e língua franca, (HAUS, 2018); metodologias de ensino (FREITAS, 2016); sobre avaliação (FERREIRA, 2015); gramática (COSTA, 2015); emoções e identidades

(CAJAZEIRA, 2015); programa PIBID, (ARAÚJO, 2015); habilidade da leitura e identidade (BORSATTI, 2015); TIC como fator de ressignificação (SANTOS, 2015) bom aprendiz (CARMOZINI, 2014); discursos em artigos acadêmicos (OLIVEIRA, 2014); motivação (SCOPINHO, 2014), correção de erros (GOMES, 2013).

Nesse levantamento, quatro trabalhos não foram encontrados seus respectivos resumos, por isso não foi possível categorizá-los. Eles são intitulados: “ ENTRE O DIZER E O FAZER: Implicações das crenças de PROFESSORES EM FORMAÇÃO sobre o ensino de LI em escolas públicas” (CRUZ, 2017); “A relação entre crenças de futuros professores de inglês, suas práticas no contexto de atuação e suas experiências anteriores” (MONTENEGRO, 2013); “Formação de professores de letras: As crenças de um grupo de alunos sobre aprendizagem de língua inglesa” (BERTUCCI, 2009) e “Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso” (MARQUES, 2008).

Pode-se notar que a maioria das pesquisas em crenças, no ensino e aprendizagem de língua inglesa, tem como objetivo investigar a relação das crenças nas abordagens de ensino e aprendizagem no que se refere ao processo de aprendizagem (abordagem). Houve também outros direcionamentos, que demonstraram perspectivas voltadas às habilidades comunicativas, identidades, motivação, autonomia, material didático, entre outros. Nessas pesquisas, algumas envolvem a relação da crença com a experiência, crenças com a emoção, crença e ação, crenças e expectativas ou somente crenças. A quantidade significativa de pesquisas levantadas demonstra que há o interesse de investigar através do estudo em crenças não somente os conflitos que envolve o processo de aprendizagem, mas também mostrar possíveis soluções (SILVA, 2007, p.259). Isso é um dos motivos que concordamos com o autor de que os estudos em crenças deveriam ser “o ponto de partida para as teorizações”, possibilitando uma reflexão

crítica em busca do entendimento sobre como vem se constituindo a prática pedagógica e suas implicações. Isso é uma possibilidade para pensar em novas formas de compreender os espaços, muitas vezes contraditórios, inseguros, desiguais, onde ocorrem a aprendizagem.

PANORAMA DE PESQUISAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

Ao realizar o levantamento dos trabalhos disponibilizados no Portal da Capes entre os anos de 2008 a 2018, foram encontradas 22 pesquisas que contemplavam o contexto de formação do professor. Com base dos resumos dessas pesquisas, os trabalhos foram classificados por temáticas, definidas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Levantamento de pesquisas em crenças no contexto de formação de professor organizados por categorias.

CATEGORIAS DO ESTUDO EM CRENÇAS	TRABALHOS	
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (ABORDAGEM)	Pereira (2016) Oliveira (2015) Gusmão (2015) Silva (2014) Simões (2011)	Silva (2011) Santos (2011) Fernandes (2010) Schweikart (2009) Arruda (2008) Bonfim (2008)
IDENTIDADE	Vieira (2016) Costa (2014)	Faria (2013) Borges (2012)
HABILIDADES COMUNICATIVAS	Santo (2016) Cruz (2013)	Júnior (2011)
O BOM PROFESSOR FORMADOR	Borges (2017) Caldas (2008)	
EXPECTATIVAS/EXPERIÊNCIAS	Santos (2012) Oliveira (2012)	

Fonte: Dados da pesquisa

A leitura dos resumos referentes aos trabalhos listados no Quadro 2 permitiu obter um panorama geral do que se tem estudado sobre crenças em contexto de formação do professor de língua inglesa.

Dando início a este panorama, na categoria sobre abordagem, Pereira (2016) investigou os efeitos da estratégia do *feedback* no processo de aprendizagem. O estudo envolveu dois professores tutores e duas alunas de ensino a distância de um curso de Letras. Foram coletados dados através de entrevistas e questionários. O estudo mostrou que as crenças das professoras participantes têm muita relação com suas trajetórias docentes e que o *feedback* é considerado importante. Já as crenças das alunas parecem positivas a essa estratégia, denotando que essas crenças podem ter sido influenciadas pelos discursos de seus professores. Por outro lado, havia algumas expectativas por parte das alunas que não eram atendidas pelos professores, provocando alguns conflitos emocionais, que foram evidenciados na pesquisa. Por sua vez, Oliveira (2015) buscou identificar as crenças de professores em formação inicial acerca do processo de ensino e aprendizagem, para depois compreender como as práticas pedagógicas desses sujeitos se relacionam às crenças anteriormente levantadas. A pesquisa contou com quatro alunos do curso de Letras. Foram observadas aulas, coletados relatórios e questionários em momentos diferentes do curso. Uma das considerações é que houve modificações tanto nas crenças quanto nas práticas devido principalmente às influências contextuais, como exemplo, no perfil da turma.

Na mesma perspectiva, Gusmão (2015) também investigou crenças relacionadas ao processo de aprendizagem. Foram analisadas 50 narrativas disponíveis pelo projeto AMFALE⁶⁹, que envolve depoimentos de professores em formação sobre abordagem de ensino. Os resultados mostraram que o professor

69 O projeto AMFALE envolve pesquisadores, que têm interesse em investigar aspectos relacionados aos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras por meio de narrativas de aprendizagem.

reporta algumas crenças sobre as dificuldades de aprendizagem relacionada à falta de interesse de muitos alunos, também sobre o curso de Letras não conseguir suprir a necessidade para profissão e sobre a importância da habilidade comunicativa na perspectiva de ser “um bom professor”, entre outras.

Na sequência e ainda se referindo a mesma categoria, Silva (2014) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar crenças de vinte alunos de Letras sobre: a escolha pelo curso; como deve ser a aprendizagem em contexto da educação básica; sobre o currículo de Letras e sobre o processo de ensino no próprio curso. A pesquisa envolveu questionários, entrevistas e observações. Alguns dados demonstraram crenças, que denotaram insegurança dos alunos em lecionar o idioma. A oralidade foi vista como principal habilidade do professor e o currículo entendido de forma insuficiente. Por último, a falta de reflexão do curso sobre aspectos didáticos e pedagógicos também foi relatado nas entrevistas. Por sua vez, Simões (2011) investigou como as crenças pedagógicas dos professores em formação sofrem impacto da experiência adquirida durante o estágio supervisionado. Participaram da pesquisa oito alunos de Letras com objetivo de identificar as crenças antes dos estágios, para depois verificar possíveis mudanças durante e após esse período. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observação e documentos produzidos pelos professores em formação. Alguns resultados mostraram que o estágio é importante na construção sociocultural do informante e também teve impacto nas mudanças das crenças pedagógicas devido à reflexão desses informantes sobre as suas práticas de ensino, principalmente no que se refere às atividades.

Além dessas pesquisas apresentadas, outras que envolvem a categoria de ensino e aprendizagem surgiram com diferentes perspectivas. O estudo de Silva (2011), por exemplo, direcionou um olhar para verificar as crenças dos licenciandos em formação inicial

no ensino por gênero textual. A pesquisa contou com questionário, com perguntas abertas e fechadas, um inventário e uma entrevista. No resumo não houve a explicitação do número de participantes e também não foi encontrado o trabalho o *google*, que pudesse elucidar. Os resultados apenas evidenciaram que os informantes conceituam o ensino por gênero como importante para promover uma aprendizagem sócio comunicativa. Na pesquisa seguinte, Santos (2011) investigou as implicações das crenças e das experiências nas práticas pedagógicas de estudantes de Letras. A investigação contou com a participação de sete estudantes e uma professora formadora. O estudo mostrou crenças sobre a necessidade do ensino comunicativo para a formação do professor. No entanto, os participantes acreditam que o lugar responsável para esse desenvolvimento é a escola de idiomas e não o curso de Letras, retirando a responsabilidade da instituição. Já a professora formadora mostrou que possível melhoria no currículo poderia beneficiar a aprendizagem.

A pesquisa de Fernandes (2010) investigou crenças sobre a cultura de ensinar e aprender LE, contando com a participação de uma professora em formação inicial. A coleta de dados foi através de observação, entrevista, questionário e narrativa. Um dos resultados referentes às crenças dessa professora é que ela considera que o professor deve ser fluente para atuar na profissão e que a escola pública não dá conta de ensinar o idioma, por isso o baixo conhecimento do discente no início da graduação. A licenciatura é vista como importante para o ensino didático e menos importante no ensino da língua, demonstrando que o aluno necessita recorrer a um curso de idiomas. Estudos como esses voltados aos alunos do curso de Letras, Schweikart (2010) também verificou as crenças dos discentes sobre aspectos pedagógicos de ensino. Foram utilizados questionários, observações e gravações das aulas de quatro informantes que já participavam de estágios. Um dos levantamentos é que eles entendem ou reconhecem as considerações teóricas aprendidas ao longo do curso, mas suas

ações, nos estágios, nem sempre dialogam com essas perspectivas, denotando que existe um desentendimento entre a teoria estudada e a prática executada.

Dando continuidade às pesquisas que focam no processo de ensino e aprendizagem, Arruda (2008) direcionou olhar para a formação continuada do professor sobre a abordagem de ensino e avaliação. O intuito foi ver se o professor ressignificava suas crenças durante o curso, e também se havia mudanças na sua prática pedagógica. A pesquisa foi realizada através das narrativas escritas e orais; de observações de aulas; e de sessões reflexivas realizadas com um professor participante do projeto de educação continuada nominada EDUCONLE, para professores da rede pública. Uma das crenças levantadas é que o professor encontra dificuldade em operacionalizar mudanças crenças na sua abordagem de ensinar LE/L2, mas não no que se refere a avaliação, mostrando estar convencido sobre o propósito da prova em diagnosticar a aprendizagem. Por fim, Bonfim (2008) direcionou um olhar para o professor formador do curso de Letras. A coleta de dados ocorreu por meio de narrativas, entrevista, observação de aulas e sessões reflexivas com a participação de uma professora formadora. Foram levantadas crenças sobre o processo de ensino, metodologias e práticas. Uma das considerações é que as crenças se relacionam de maneira complexa com o contexto, resultando em alguns momentos de coerência e outros de dissonância.

Na *categoria identidade*, foram encontrados quatro trabalhos. O primeiro, Vieira (2016) investigou 10 alunos em formação inicial sobre como as crenças impactam na identidade profissional do futuro professor. A pesquisa contou com questionários, entrevistas gravadas, relatos e seminários gravados. Uma das discussões é que há um tratamento recíproco entre o impacto das crenças nas identidades, principalmente no modo de entender alguns conceitos, como por exemplo, sobre cultura e processo de ensino. Notou-se que as identidades são formadas

por muitas crenças e que elas são responsáveis por conduzir muitas das escolhas na profissão, impactando diretamente no entendimento sobre língua e, conseqüentemente, no processo de ensino. A seguinte pesquisa, Costa (2014), que contou com 9 alunas de graduação em Letras, teve o intuito de investigar como são construídas as crenças e como elas impactam na identidade profissional. A pesquisa envolveu narrativa oral, narrativa visual, explicação gravada, questionário, entrevista semiestruturada, gravação de aulas em áudio e vídeo e observação com registro de notas de campo. Um dos objetivos foi verificar como as participantes compreendem como deve ser o ensino de LI; como deve ser o professor de LI; qual é o papel da formação inicial e do Estágio Supervisionado, qual é o *status* da LI e como está o ensino na esfera pública. Os resultados mostraram que as crenças impactaram na identidade do professor e isso promoveu uma reflexão sobre a relação de proximidade entre crenças e o perfil do futuro docente. Implicações de experiências pessoais também direcionaram na interpretação dos dados da pesquisa.

Na seqüência, Faria (2013) investigou crenças de 19 participantes na construção da identidade profissional. Foram observadas as aulas com notas de campo, gravações em áudio e vídeo, uma narrativa, questionários e um grupo focal. A pesquisa mostrou que os informantes também percebem a aprendizagem ainda muito atrelada à figura do professor como instrutor e que eles apresentavam identidades de aprendizes, pois suas posturas não denotaram um caráter de que estavam no processo de formação profissional. Essa postura mostrou que as crenças dos mesmos participantes quando estavam como alunos eram diferentes quando atuavam como professores. Por último, Borges (2012) investigou crenças e identidade de alunos de Letras do curso de espanhol, inglês e francês. O número de informantes não foi identificado no resumo. A coleta de dados foi através de observação, diário de campo, análise documental e entrevista semiestruturada. A pesquisadora notou que os informantes sofreram grande influência

do meio acadêmico, principalmente nas orientações teóricas, que assumiram responsabilidades na ressignificação de algumas crenças atreladas às perspectivas sobre conceitos de língua, ensino da gramática, o papel do professor/aluno, entre outros.

Na *categoria de crenças sobre as habilidades comunicativas*, ocorreram 3 trabalhos. O primeiro, Santo (2016) investigou crença sobre o uso da tradução nas habilidades orais (produção/compreensão). Participaram três alunos de formação inicial. Foi aplicado questionário, entrevista semiestruturada e narrativa. O objetivo foi verificar crenças sobre o uso da tradução intralingual, crenças sobre o uso da tradução intersemiótica e crenças sobre o uso da tradução interlingual. Uma das observações é que a tradução deva ser usada como o último recurso por parte do professor, mesmo que isso não seja visto como algo que prejudique o processo de ensino. As informantes demonstraram crença no uso de estratégias de aprendizagem, mas não na eficiência da tradução. Outra pesquisa, Cruz (2013) levantou crenças sobre o desenvolvimento da competência linguístico discursivo nas práticas com a oralidade. Participaram 17 Alunos de Letras. A pesquisa contou com questionários e entrevistas. O objetivo foi verificar se o reconhecimento das próprias crenças pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Um dos apontamentos é que a tomada de consciência das crenças por parte dos indivíduos permitiu a compreensão sobre fatores que envolvem aspectos discursivos da teoria e da cultura de aprender, favorecendo perceber um processo de ressignificação importante para a aprendizagem. Por último, Júnior (2011) levantou crenças sobre produção textual por professores em formação inicial. Foi utilizado um questionário aberto, um questionário fechado e 20 narrativas das entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo. Foi notado que os participantes acreditam que produção textual é uma atividade importante para socializar ideias, mas o tratamento descontextualizado dado não contribui para a formação. Essa habilidade é entendida pelas informantes como importante, porém não

trabalhadas de forma sequenciada, justificada pelo fato do curso dar enfoque a outras habilidades comunicativas.

Na categoria sobre o *bom professor formador*, surgiram 2 trabalhos, o primeiro Borges (2017) verificou crenças sobre o papel do bom professor, contemplando como participantes um professor formador e dois alunos de Letras. Foram aplicados questionários, narrativa, entrevistas, observações de aulas acompanhadas de anotações de campo, gravações em áudio e, por último, um grupo de discussão. Os resultados mostraram crenças da professora formadora de que um bom professor formador: (a) realiza a prática em pares/grupos; (b) preocupa-se com atividades lúdicas, (c) está em busca de uma formação continuada e (d) faz uso de recursos tecnológicos. Já as crenças dos alunos preocupam-se mais com o contexto, ou seja, de que o professor deve adequar as tarefas de acordo com o público, com o perfil e dificuldades da turma. Na segunda pesquisa desta categoria, Caldas (2008) olhou para as crenças de uma professora formadora de Letras no objetivo de levantar crenças relacionadas às experiências anteriores de aprendizagem de LE. O estudo contou com questionário escrito, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, narrativa oral e escrita, observações em sala de aula, notas de campo e sessões reflexivas. As crenças observadas parecem dialogar com as experiências anteriores construídas ao longo da carreira, por isso, foram apresentadas crenças de maior estabilidade, principalmente sobre o ensino comunicativo, o papel do professor como mediador e a demanda do professor em adequar-se ao perfil dos alunos.

Na última categoria que investiga a relação de *crenças com experiências e expectativas*, surgiram 2 trabalhos. O primeiro, Santos (2012) que investigou crenças e experiências de sete discentes sobre a prática pedagógica. Como instrumentos de coletas de dados, foram utilizadas narrativas dos estudantes e um questionário autoaplicado. Os informantes apresentaram crença de

que não se aprende inglês na escola pública e que curso de idiomas é apresentado como o lugar ideal para essa aprendizagem. O curso de Letras é visto como o lugar que deveria oferecer maior exposição ao idioma em prática comunicativa, mas que nem sempre isso acontece. Os resultados também apresentam algumas influências das experiências anteriores ao curso de Letras que, de certa forma, impactaram nas crenças desses participantes, como por exemplo, referente a baixa expectativa dos alunos na profissão. O segundo trabalho, Oliveira (2012) investigou a relação das crenças com as expectativas de professores de formação continuada. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento para coleta de dados. Concluiu-se que os alunos esperavam do curso uma aprendizagem mais significativa como também técnicas e metodologias de ensino de línguas que pudessem contribuir com a demanda da profissão. Isso demonstrou que a formação deveria contribuir para prática do professor, mas que nem sempre esses cursos atingem essa demanda, o que gerou algumas frustrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os dados, observei que é possível realizar algumas considerações nos seguintes aspectos: primeiro, os trabalhos em crenças continuam a atrair muitas pesquisas que envolvem diferentes perspectivas; segundo, há uma grande quantidade de estudos que olham para o contexto do professor em formação (em serviço/pré-serviço), mas não referente ao professor formador e terceiro, existem ainda muitas pesquisas que buscam identificar crenças sobre a abordagem de ensino do professor, geralmente ancorados sobre conceitos de língua, conceitos de aprendizagem e principalmente no enfrentamento de epistemologias já consagradas pela historicidade no ensino de línguas. Todas essas pesquisas partem da abordagem

qualitativa, envolvendo estudo etnográfico, estudo de caso, pesquisa ação, entre outros, que levam em conta o contexto do participante e suas relações sociais. Os instrumentos de coleta de dados foram, em sua maioria, entrevistas, observações, notas de campo, entre outras maneiras de construir sentido para a complexidade que paira sobre o conceito de crenças, geralmente agrupando e entrelaçando os dados. Por último, notou-se que os direcionamentos que mais ocorreram nas investigações partem da relação entre crenças e ações, ou seja, se existe dissonância ou não entre o dizer e o fazer docente, da relação entre crenças e experiências, da busca por entender fenômenos contextuais e na comparação entre crenças de determinados grupos, para o constructo do perfil na formação de algumas crenças, que, de alguma forma, envolvem o professor. Este estudo também possibilitou verificar que há uma grande quantidade de trabalhos que poderiam ser levados para discussão em cursos de capacitação de professores, uma vez que, são dados que podem ser reinterpretados, favorecendo pensar em novos rumos para o sistema de ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ARAUJO, P. S. *Crenças e Experiências de professores no Pibid de Língua Inglesa: interação e resignificação*. Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ARRUDA, C. F. B. *O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BARBOSA, S. N. *Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa de criança RIO GLOBAL*. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____, *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estudo da arte*. Revista brasileira de linguística aplicada, v.1n.1,71-92, 2001.

_____, *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

_____, *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul. /dez. 2007.

_____, *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

BISPO, C. F. *Representações sociais sobre ruralidades e crenças sobre língua inglesa*. Mestrado em língua e Cultura da Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BONFIM, B. B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professor de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BORGES, D. T. *Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador*. Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

BORGES, S. S. *Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de Licenciatura em Letras da UEPG*. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BORSATTI, D. A. *Leitura, identidade e crenças no aprendizado de língua inglesa: um estudo comparativo entre estudantes brasileiros e portugueses*. Mestrado em Letras, Universidade de Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, 2015.

BROSSI, G. C. *Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento em curso e a aprendizagem: um estudo de caso*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAJAZEIRA, R. V. *Crenças e emoções nas identidades de professores e alunos do PARFOR inglês da UESC*. Mestrado em Linguagens e Representações Universidade Federal de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

CALDAS, S. M. *Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (inglês)*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARMOZINI, M. *Espelho, espelho meu: O espelho das crenças de bons aprendizes de inglês em suas ações*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, R. P. G. M. *Crenças sobre o professor de Língua Inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço*. Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, 2014.

COSTA, F. L. *A formação do professor de língua inglesa e o estágio supervisionado: O movimento das experiências, crenças e identidades*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, A. P. A. T. *A escrita como pátria pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês)*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CRUZ, L. T. *Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação*. Mestrado em Língua e Cultura Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

FARIA, M. D. A. *As crenças e o processo de construção da identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras Português*. Mestrado em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

FERNANDES, F. A. *Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERNANDES, A. E. P. *Crenças de gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor*. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFV, 2011.

FERNANDES, F. A. *Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender Línguas de uma Professora de Inglês como Língua Estrangeira (Le) sem formação em Letras*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FERREIRA, T. R. S. *A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e resignificação*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERREIRA, M. E. S. *Muito Além da Ribalta: Crenças de Terceiros, Segundos e Primeiros Agentes sobre o Processo de Ensino-aprendizagem de Inglês para Crianças*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FIORELLI, C. M. *Crenças de uma professora de inglês para fins específico: Um estudo sobre a tradução em sala de aula*. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

FORTES, L. *ENTRE O SILÊNCIO E O DIZÍVEL: Um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREITAS, S. S. *Crenças de professores de inglês sobre metodologias de ensino de LE em contexto de franquias de idiomas*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOMES, F. O. *Crenças de alunos e professores de língua inglesa quanto a correção de erros em sala de aula*. Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

GUSMAO, G. V. *Crença sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa presentes nas narrativas de docentes*. Mestrado em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

HAUS, C. *Ensino de Pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: Crenças e práticas de professores de inglês do CELIN-UFPR*. Mestrado em LETRAS, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

HIRATA, Verônica. *Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, MT, Cuiabá, 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1991

IGNÁCIO, S. A. *Não se pode mudar aquilo que não conhece: uma reflexão sobre crenças de professoras de língua inglesa*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439–52, 1994.

JÚNIOR, S. S. B. *Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EAD*. Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LAIA, D. P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês)*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LAGUILIO, I. P. *Não consigo entender sua aula, Prof, você fala inglês: Crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa em uma escola técnica federal na cidade de Ponta Porã/ MS*. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LAWSON, C. N. *Ensino da língua estrangeira para crianças: Entre o todo e a Parte: Uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos*. Mestrado em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

LIMA, S.G. *Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos: um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás*. Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MACHADO, A. S. *Crenças, experiências e ações de uma professora de inglês não licenciada: um estudo de caso*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MARIA E. S. C. *ENTRE O CRER E O FAZER: crenças e ações de professores de E/LE acerca do livro didático pós PNL D*. Mestrado em Estudos de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MATTJIE, S. M. A. *Crenças de Professores e alunos de escolas de comunidade bilingüe sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês*. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

MENDES, M. E. *Ensino de Inglês em Gurupi - TO: Sujeitos, crenças e trajetórias*. Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MICCOLI, L. *Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE*. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, Discursos e Linguagem*. Volume I. Campinas: Pontes, p. 135-165, 2010.

NUNES, D. A. *A construção da autonomia na sala de aula de línguas: Uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (LE)*. Mestrado em Linguística Aplicada da universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, B. M. *Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular*, Mestrado em Letras, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

OLIVEIRA, A. C. S. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço*. Mestrado em Letras: estudos da linguagem, Universidade Federal do Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

OLIVEIRA, P. D. *Discussivizações sobre crenças no ensino e aprendizagem em língua inglesa em artigos acadêmicos científicos*. Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, R. M. R. *O ensino de língua estrangeira (inglês): as relações entre as crenças e as práticas pedagógicas*. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

PAJARES, F. M. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, Washington, v. 62, n. 3, p. 307- 332, 1992.

PEREIRA, J. R. S. *Crenças sobre Feedback: Um estudo com tutores e alunos em um curso de Licenciatura em Letras a distância*. Mestrado em Estudos linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PONCIANO, I. *Questionando o Uso do Livro Didático de Língua Estrangeira em Sala de Aula*. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KUDIESS, E. *As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens, mudanças*. Editora: Linguagens e Ensino, v.8; n.2, 2005.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2. ed.). New York: Macmillan, p.102-119, 1996.

RODRIGUES, R. F. *Crenças e aprendizado de Línguas: O caso de alunos particulares de inglês*. Mestrado em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

ROCHA, B. H. R. *Produção e Circulação de Crenças Linguísticas e suas implicações Identitárias: Análise de peças publicitárias de curso de inglês online*. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Centro Universitário dos Reis, Porto Alegre, 2018.

ROCHA, H. C; COSTA, L; SILVA, A. K. *Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores*. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

SANTOS, E. F. *As TIC como fator de ressignificação de crenças de aprendizes de inglês na educação profissionalizante*. Doutorado em Língua e Cultura Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, A. C. P. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: A relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês*. Mestrado em Estudos linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São José do Rio Preto, 2015.

SANTOS, K. M. *Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da L1: (trans)formando a prática pedagógica*. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012

SANTOS, E. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso*. Mestrado em Lingüística Aplicada Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, D. A. G. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês na atualidade: Um estudo com professores do ensino médio*. Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SERPA, M. T. S. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar*. Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, M. S. Da. *Crenças acerca da formação profissional: implicações no fazer pedagógico do professor de Língua Inglesa*. Mestrado Profissional em Educação Letras e Tecnologia Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, 2016.

SILVA, S. N. *Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense–UNESC, Santa Catarina, 2014.

SILVA, L; COSTA, S.C.L. Revista folhas. Livros Negócios editoriais, São Paulo, 2013. SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, n. 2, p. 165-179, 1993.

SILVA; A. K. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10,n.1,p.235-271,jan./jun.2007

_____. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. O Futuro Professor de Língua Inglesa no Espelho: Crenças e Aglomerados de Crenças na Formação Inicial. In *Crenças no ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, R. F. *Crenças docentes: Motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE*. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, M. Z. V. *Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de Letras/Língua Inglesa*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVEIRA, F. V. R. *A relação entre crenças e ansiedade de língua estrangeira: Um estudo de caso*. Mestrado em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SIMÕES, G. M. *O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de Inglês em Formação*. Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio, 2011.

SOUZA, M. S. *Crenças e protagonismo de professores da rede pública de ensino médio em face da escolha do livro didático em língua estrangeira*. Mestrado em Linguagem e Representações Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, 2015.

SCOPINHO, R. A. *Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor*. Doutorado em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SCHWEIKART, J. F. *Crenças e mudanças de crenças de alunos-professores de inglês em período de estágio*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

VIEIRA, V. S. R. *Identidade revelando crenças na sala de aula de formação de professores de línguas*. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

6

*Júlia Furtado e Silva
Katia Lini da Silva
Paola Machado da Silva*

O ENSINO BILÍNGUE: ALGUMAS REFLEXÕES

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.844.175-199](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.844.175-199)

INTRODUÇÃO

Muitas instituições começaram a oferecer em seus serviços a opção pela Educação Bilíngue devido ao aumento das buscas por escolas bilíngues no Brasil. Segundo dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (Abebi), nos últimos cinco anos, o mercado de escolas bilíngues no Brasil expandiu-se a índices entre 6% e 10%. Portanto, é possível notar uma grande procura por parte dos pais em relação a essas escolas.

Neste capítulo, abordaremos aspectos da educação bilíngue, e traremos alguns dados a partir do que vivenciamos em nossa realidade de ensino na cidade de Curitiba, Paraná. Por se tratar de uma cidade que teve seu crescimento urbano fortalecido pela chegada de imigrantes europeus ao longo do século XIX (alemães, poloneses, ucranianos etc.), Curitiba seguiu essa tendência de expansão do ensino bilíngue. A diversidade cultural da cidade, somada à evolução tecnológica mundial, tem feito ao longo dos últimos anos com que muitas escolas monolíngues da cidade de Curitiba se percebessem dentro de um segmento de mercado em ebulição, no qual é preciso atender à necessidade da inserção de um novo idioma nas escolas. Assim sendo, começaram a adaptar e transformar seus projetos pedagógicos para tornarem-se bilíngues.

No entanto, nesse processo de adaptação, alguns pontos ainda precisam ser considerados no que concerne à predominância da língua inglesa, ao que se entende por aquisição e aprendizado, à abordagem *Content Language Integrated Learning* (doravante, CLIL), à formação docente, à definição de ensino bilíngue contraposto ao internacional e, principalmente, à regulamentação desta categoria de ensino.

Em matéria veiculada em 29 de fevereiro de 2016 pelo jornal Bem Paraná é abordada a questão da formação dos professores que atuam no ensino bilíngue. De acordo com o artigo em questão:

“A educação continuada tornou-se o caminho natural para os educadores investirem em seu desenvolvimento, mas ainda há poucas opções no país focadas na educação bilíngue. A coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação Bilíngue da Universidade Positivo (UP), Camile Gonçalves Hesketh Cardoso, afirma que, mesmo com falta de vagas, houve crescimento de 24% na criação de novas escolas no Brasil deste formato, em 2013. Porém, uma das barreiras para disseminar o ensino bilíngue no país está na dificuldade para encontrar profissionais especializados. Atualmente, as formações isoladas em Letras ou Pedagogia não suprem a demanda das instituições de ensino com essa metodologia.”

A demanda por profissionais especializados é cada vez maior, uma vez que há crescimento na criação de novas escolas bilíngues no Brasil. A ideia deste capítulo teve origem a partir das inquietações oriundas das experiências das autoras como docentes em escolas de ensino bilíngue em Curitiba (como mencionamos anteriormente). Nossa vivência nos levou a refletir a respeito da formação e capacitação de professores no contexto dessas escolas. Ocorre que esses professores, geralmente formados em Letras, são incumbidos de ensinar disciplinas não pertencentes à sua área, tais como matemática e ciências, em inglês.

Em nossa experiência pessoal a falta de formação para lecionar tais disciplinas pode levar à frustração profissional desses docentes. Por estarmos inseridas neste contexto também nos sentimos frustradas, de certa maneira, por termos que lecionar um conteúdo sem termos formação para fazê-lo. Abrimos aqui um pequeno parênteses para compartilhar uma anedota. Certa vez, no meio de uma lição a respeito de mamíferos e suas características, um aluno indagou por que o livro afirmava que todos os mamíferos tinham pêlos se o golfinho pertencia

a esta mesma classe e não os tinha. Como professora de inglês de formação, não pude responder a tal pergunta a contento. Poderia ter pesquisado essa informação, mas isso não mudaria a frustração de lecionar algo sem ter o devido respaldo para tanto.

Nos parece que a formação ou a falta de formação de professores representa um aspecto fundamental do ensino bilíngue. Por esta razão, apresentaremos um panorama bibliográfico a respeito do tema, na esperança de que o mesmo possa nos ajudar a compreender melhor esta questão.

O QUE É ENSINO BILÍNGUE?

Segundo Bolzan (2014) pode-se dizer que educação bilíngue é aquela em que as línguas são meio de instrução para o trabalho do currículo acadêmico, e que os alunos terão aula não *das* línguas, mas *através* das línguas. Dentre seus objetivos estão o desenvolvimento linguístico, bem como o cumprimento de funções acadêmicas para a formação integral do aprendiz.

De acordo com a autora, as classificações existentes para diferentes formatações de currículo bilíngue levam em consideração o modo de aquisição e o status das línguas do indivíduo bilíngue. Ela procede afirmando ser possível classificar os programas de educação bilíngue, de forma que, de acordo com Baker (2006), seria possível dividi-los entre educação bilíngue de transição e de manutenção. No caso da primeira, esclarece o autor, o objetivo seria assimilar a língua majoritária da comunidade às custas da língua minoritária trazida de casa. Este seria o caso de um contexto de imigração, por exemplo, como pode acontecer com as crianças falantes de espanhol, filhos de imigrantes nos Estados Unidos que, ao frequentar a escola, passam

a utilizar a língua inglesa e deixam de usar a língua materna. No caso da educação bilíngue de manutenção, busca-se manter e fortalecer a língua minoritária, afirmando a cultura trazida com ela pela criança e aproveitando as habilidades adquiridas na aprendizagem da língua majoritária. Uma terceira tipologia é denominada Educação Bilíngue de Escolha (Cavalcanti, 1999, p. 387) ou Educação Bilíngue de Enriquecimento, já que as crianças falantes da língua majoritária do contexto estão adicionando uma segunda língua ao seu repertório, a partir da escola (Baker, 2006), como no caso do contexto brasileiro em que falantes de português estudam em currículos bilíngues para aprender o inglês, alemão, espanhol entre outras.

De acordo com Bolzan (2014), alguns autores também a denominam Educação Bilíngue de Elite ou Prestígio. A segunda língua adquirida na escola é vista como aditiva ao repertório linguístico dos aprendizes e como uma ferramenta complementar para a comunicação, raciocínio e aprendizagem (Hélot, 2006). Assim, conforme o autor, a Educação Bilíngue de Escolha, teriam grandes desafios neste modelo, pois, de acordo com Silva (2010) o que se pretende por educação bilíngue, bem como seus objetivos, orientações, modelos e tipos de programas pode variar de região para região e quando se fala especificamente de Educação Bilíngue de Escolha, em contexto brasileiro, fala-se de um modelo ainda não contemplado pela legislação oficial ou por políticas públicas, diferente, por exemplo, dos contextos de educação bilíngue de fronteira, indígena e de surdos, que, apesar de ainda enfrentarem muitos desafios, já estão contemplados de alguma forma pela legislação brasileira.

Bolzan (2014) vai além e afirma que: “Considerando as restrições impostas pela legislação e as necessidades dos diferentes contextos, Moura (2010) propõe a classificação dos currículos bilíngues de escolha em contexto brasileiro em três tipos: Currículo bilíngue complementar, Currículo bilíngue opcional e Currículo bilíngue integrado. No primeiro,

o currículo se organiza de forma semelhante a outras escolas não bilíngues, acrescentando carga-horária para desenvolvimento de conhecimentos na língua inglesa. Esta carga-horária geralmente é dedicada a áreas menos relacionadas aos exames nacionais, como Artes e Educação Física e o currículo tende a ser fragmentado, não considerando a interdisciplinaridade.

O Currículo bilíngue opcional, de acordo com Bolzan (2014), como o próprio nome indica é uma opção que os pais têm em uma escola que oferece currículo bilíngue e também currículo regular. Os alunos que optam pelo currículo bilíngue permanecem um tempo maior na escola. Assim como o currículo bilíngue complementar, no currículo bilíngue opcional o conhecimento é fragmentado e há uma forte separação entre as línguas. Além desta fragmentação, a escola fica fragmentada por possuir dois currículos distintos.

Já o Currículo bilíngue integrado, segundo a autora, depende da integração dos conhecimentos de diversas áreas para levar em conta todas as possibilidades dos alunos e oferecer uma formação mais completa e uma maneira de concretizar essa possibilidade é através de projetos interdisciplinares. Neste tipo de currículo, as línguas estão a serviço de um objetivo didático maior, que é o tema do projeto e irão contribuir conforme os professores e alunos, através de seu planejamento, julgarem necessário ou adequado (BOLZAN, 2014).

ESCOLA BILÍNGUE OU INTERNACIONAL?

Uma questão que inevitavelmente surge quando se aborda o tema educação bilíngue é: Quais são as diferenças entre escola bilíngue e internacional? Em artigo publicado na Folha de São Paulo em 08 de setembro de 2018, Renan Marra discute sobre qual ensino

pode ser considerado bilíngue de fato. De acordo com a matéria, a Oebi (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo) considera bilíngues apenas as instituições que ministram, no mínimo, 75% da sua grade curricular no idioma estrangeiro na educação infantil.

A publicação segue com a afirmação de que Unidades bilíngues devem seguir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos conselhos estaduais de educação e que dar conta de acrescentar conteúdos curriculares, com aulas em português e também em um outro idioma, essas escolas deveriam ampliar a sua carga horária, funcionando em período integral ou semi-integral. O autor complementa declarando que uma escola bilíngue tem aulas de história ou matemática ministradas tanto em português quanto no segundo idioma, sendo uma o complemento da outra. “Muitas escolas se dizem bilíngue, mas só têm aulas de inglês duas, três vezes por semana e usam esse rótulo sem saber o que estão fazendo”, diz a diretora de comunicação da Oebi, Marina Freitas.

É importante ressaltar que, segundo Marra (2018), as escolas bilíngues estão sujeitas às mesmas regras das escolas convencionais. Enquanto que as internacionais no país não seguem parâmetros brasileiros, mas sim os das nações às quais estão vinculadas. Diferentemente das bilíngues, uma escola internacional não usa dois currículos, mas sim um estrangeiro. Por não precisar adotar o padrão MEC, costuma ter mais professores de fora e, o português, é considerado o segundo idioma.

Por sua vez, ainda segundo Marra (2018), a escola internacional costuma ter estudantes do mundo todo, o que torna o clima mais natural para a prática do idioma estrangeiro. Ela atrai, por exemplo, famílias expatriadas que não querem perder contato com a cultura materna. De acordo com a publicação:

Uma boa escola internacional é credenciada por instituições reconhecidas mundo afora, como a IBO (International Baccalaureate Organization), aceita por universidades de cerca de 150 países. É comum que alunos de escolas internacionais façam o ensino superior fora do país. (...) A Abebi (Associação Brasileira do Ensino Bilíngue) estima que, em 2018, o mercado movimentará R\$ 270 milhões somente com materiais didáticos bilíngues, ante R\$ 220 milhões em 2017. Marina Freitas, diretora da Oebi (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), diz que há um boom dessas escolas e que esse crescimento está relacionado à desmistificação do bilinguismo. “Muitas pessoas acreditavam que aprender dois idiomas poderia confundir as crianças.” Para a pesquisadora e professora bilíngue Bruna Ribeiro, estudar dois idiomas traz benefícios para a vida toda.

REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE

Ainda não há regulamentação para escolas bilíngues no Brasil. Em matéria publicada na Revista Educação em 18 de março de 2019, Laura Rachid afirma o seguinte:

Para o MEC, são consideradas bilíngues escolas para surdos e indígenas. Já a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBI) considera bilíngue, em seu estatuto, escolas cuja carga horária na educação infantil seja de no mínimo 75% em língua estrangeira a 25% no ensino médio. “Com a regulamentação, espera-se que as escolas bilíngues atendam a um critério preestabelecido que garanta a qualidade do ensino”, aponta Ana Paula Mustafá, presidente da OEBI e diretora da Builders Educação Bilíngue. A presidente reforça que a falta de regulamentação dá margem para qualquer escola se intitular bilíngue sem ter os requisitos básicos para isso.

Segundo Rone Costa, gerente de Desenvolvimento e Relacionamento do *Systemic Bilingual*, em artigo de autoria de Patrícia Barbosa, veiculado à Revista Gestão Universitária, essa questão inclusive inviabiliza o aprimoramento dos professores que queiram

aplicar-se na educação bilíngue, por isso torna-se vital contribuir para a formação desses profissionais, a fim de que estejam preparados para atuar no mercado.

O problema é que muitas escolas ainda não estão preparadas para aderir ao programa bilíngue, uma vez que investimentos na formação de professores se fazem necessário. A presença de uma escola de idiomas dentro de um colégio ou simplesmente uma propaganda de uma determinada escola que se diz bilíngue não significa que a educação bilíngue esteja realmente acontecendo de fato. Além disso, muitos pais acabam escolhendo escolas bilíngues pensando apenas no desenvolvimento da habilidade linguística dos filhos, mas a educação bilíngue vai muito mais além.

De acordo com Rone Costa, outro fator que deve ser levado em conta, e que é de extrema importância, diz respeito ao tempo de exposição à língua que ocorre dentro do ambiente escolar, o qual demanda um trabalho mais rigoroso de aquisição de língua, como também um maior preparo dos docentes. Ademais, a concepção de língua/linguagem que o programa ou a escola tem é outro fator que deve ser levado em consideração, já que a língua deve ser tratada como um meio de instrução nesse processo.

PREDOMINÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA

Para Silva (2014), as crianças de hoje estão inseridas em um mundo globalizado, no qual há uma multiplicidade de formas de informação e o acesso à ela ocorre de maneira extremamente rápida e está disponível por meio dos diversos veículos de comunicação (computador, músicas, filmes, videogames, propagandas, Internet, etc), em vários idiomas. Desse modo, o aprendizado de uma língua

estrangeira é extremamente importante, pois auxilia as relações culturais e sociais da criança, pois além de quebrar fronteiras entre diferentes países, possibilita um desenvolvimento sociocognitivo mais sólido e torna-a mais ativa no meio onde vive.

De acordo com alguns estudos, as memórias, valores, até mesmo a personalidade da criança, podem mudar dependendo da língua-alvo, remetendo-nos o grau de importância que uma língua ou mais podem ter na vida de uma pessoa.

A aquisição de uma língua estrangeira é fundamental desde as idades iniciais, pois as crianças encontram-se em processo de desenvolvimento pleno e de descoberta do mundo que as rodeia, além de apresentarem uma maior facilidade de aprendizagem, já que esta ocorre de maneira mais natural e produtiva. Deve-se levar em conta que a criança, nessa fase, apresenta motivação intrínseca, sendo bastante receptiva ao novo. Assim, ela necessita de estímulos para adquirir conhecimento.

Segundo Bialystok (2003, *apud* Lange, 2013), os cérebros de bilíngues passam por melhorias no chamado “sistema executivo” do cérebro, um conjunto de habilidades mentais que dá capacidade de bloquear informações irrelevantes, resultando em uma maior flexibilidade mental. Ao precisar lidar desde cedo com dois idiomas, as crianças possuem uma maior facilidade para diferenciar os sons da língua, desenvolvendo uma maior habilidade de concentração e um vasto conhecimento das estruturas gramaticais e outros conceitos.

Apesar dos estudos supracitados que versam acerca dos benefícios que a educação bilíngue oferece ao cérebro das crianças, cabe o seguinte questionamento: quais as motivações por trás do *boom* de escolas bilíngues no Brasil e no mundo? Phillipson (1992) se aprofundou na questão do imperialismo linguístico que inevitavelmente permeia o ensino de idiomas e, mais

especificamente, do inglês, e que trazemos para a nossa reflexão, no sentido de tentarmos abordar alguns aspectos que trariam justificativas para a expansão do ensino bilíngue.

De acordo com Phillipson (1992), a anglocentricidade e o profissionalismo legitimam a língua inglesa como dominante porque racionalizam as atividades e crenças que contribuem para desigualdades estruturais e culturais em inglês e outras línguas, assim provendo uma defasagem entre a cultura e a estrutura por focar em assuntos técnicos e ignorar assuntos sociais, econômicos e políticos.

CLIL

Segundo Cenoz et al. (2013), citando Marsh (2002), o termo CLIL foi cunhado na Europa em 1990 por um grupo de especialistas de diferentes *backgrounds*, incluindo administradores educacionais, pesquisadores e professores. Segundo defensores desta abordagem, havia uma demanda de ensino de segunda língua e bilinguismo na Europa.

Wielander (2013) cita Coyle et al. (2010) que descreve o CLIL como uma abordagem geminada na qual a língua adicional⁷⁰ é utilizada tanto para o ensino-aprendizagem de conteúdos quanto da própria língua. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem nem o conteúdo nem a língua são focalizados de forma individualizada, mas, sim, entrelaçada, mesmo que a ênfase em um seja maior que no outro em certos períodos. Este entrelaçamento requer o desenvolvimento de uma abordagem especial para ensinar um conteúdo não somente na língua estrangeira, mas com e através dela (EURYDICE, 2006).

70 Por não ser nosso objetivo discutir as diferentes terminologias envolvendo língua adicional, segunda língua, língua materna entre outros, optamos por manter o termo empregado pela autora do texto citado.

De acordo com Dalton-Puffer (2007), o termo CLIL se refere aos contextos educacionais nos quais uma língua, que não a materna dos estudantes, é utilizada como meio de instrução. Ainda segundo a autora, o que faz com que CLIL seja tão atraente no que concerne ao ensino de idiomas é o fato de que o conteúdo tem como objetivo agregar uma faceta comunicativa à língua estrangeira.

AQUISIÇÃO OU APRENDIZADO?

Quando o assunto é bilinguismo ou o ensino bilíngue é necessário destacar que a adesão a uma nova língua seja ela ocasionada voluntária, no caso de pais que submetem seus filhos ao aprendizado da língua estrangeira por escolha, seja por situações involuntárias como no caso de crianças que mudam de país, são filhos de imigrantes ou refugiados, por exemplo, é de extrema importância perceber que existe uma diferença entre a *aquisição* de uma língua e o *aprendizado* de uma segunda língua.

No que concerne ao aprendizado de línguas, é possível afirmar que ele engloba dois conceitos distintos. Um deles é denominado aquisição, que se refere ao contexto natural em que o falante adquire uma língua, estando dessa forma, mais relacionada com a língua materna, sua base e suas raízes, e o outro é denominado aprendizado, que se refere ao aprendizado formal de uma segunda língua. Nesse sentido estamos nos referindo ao indivíduo (criança, jovem ou adulto) que já possui um pensamento estruturado, que por sua vez, se deu por meio da língua materna.

Esta distinção é detalhada em Krashen (1983, p. 26), “Aquisição é um processo do subconsciente. As crianças não estão cientes de que estão adquirindo a linguagem; elas estão apenas cientes de que

estão se comunicando”. Deste modo, as crianças de séries iniciais encontram-se em um processo de experimentação e assimilação do conhecimento. Entretanto, se elas receberem o *input* necessário, o processo de aquisição de linguagem será positivo e real e o seu desenvolvimento ocorrerá de maneira plena. Vale salientar que os melhores métodos são aqueles que não forçam a produção da segunda língua em estágios iniciais, e sim deixam os alunos falarem quando estiverem prontos, após receberem suficiente *input* (SILVA, 2014).

A partir dessas informações podemos salientar dois tipos de bilinguismo existentes, o que ocorre na vida adulta, quando por vontade própria usamos uma outra língua. Nessa fase possuímos uma formação linguística e temos um repertório originado de nossa língua nativa. Dá-se então o processo de aprendizado. Mesmo que isso ocorra de forma consciente ou inconsciente o processo de aprendizagem está presente. No segundo tipo de bilinguismo, as transformações se passam ainda na infância, quando crescemos ouvindo mais de uma língua. Se levarmos em consideração o exemplo de uma brasileira que se casa com um francês e ambos moram no Japão, muito provavelmente a criança falará os três idiomas. Independentemente de saber o significado de língua, a criança estará inserida no contexto onde sua família e “seu meio” se expressam naquelas três línguas, desse modo ela simplesmente aprenderá, a este processo dá-se o nome de aquisição.

Atualmente o fato de se aprender uma segunda língua está muito em evidência. Os pais têm escolhido colocar seus filhos em escolas ditas bilíngues não só pela busca do conhecimento, mas essencialmente pelo domínio de um segundo idioma. De acordo com Bola (2019), observa-se esse crescimento desde a década de 1980 com forte tendência à divulgação na mídia em meados dos anos 2000.

Pode-se dizer que a ideia de colocar a criança em contato com uma segunda língua é uma excelente escolha. Segundo pesquisa

realizada por três universidades de Boston, nos Estados Unidos, dado publicado na revista Crescer (2018), o período de melhor memorização e aprendizado acontece na primeira infância (de 0 a 3 anos), em especial até os 10 anos seguindo com bom desempenho até os 18 anos de idade. Entretanto isso não significa que a criança será bilíngue, visto que existe um trabalho permanente que deve ser realizado pelos pais. Esses últimos possuem um papel fundamental no que diz respeito ao treinamento constante das línguas, até que duas ou mais se estabeleçam na cabeça da criança.

Um fator relevante, que deve ser levado em consideração pelos pesquisadores, pais e professores no momento de análise referente a obtenção de uma segunda língua, é o fato de que, aprender uma língua num contexto lúdico, amistoso ou sem o compromisso de ter que falar tal idioma se difere significativamente do contexto onde o indivíduo está obrigatoriamente inserido a uma ou mais línguas estrangeiras.

Como citado anteriormente, as crianças bilíngues precisam de um trabalho permanente, todavia não é uma prática acessível a todos e nem tão generalizada. Nesse processo de aprendizagem pode acontecer de as crianças misturarem as línguas, ou responder aos pais numa língua diferente da qual foram questionadas/perguntadas, o que pode ser considerado natural em algumas fases do aprendizado.

De acordo com Silva (2014), é recorrente algumas pessoas expressarem sua opinião em relação à essa temática, afirmando que seja muito difícil lidar com duas línguas ao mesmo tempo. Eles acreditam que as crianças podem se confundir ou não aprender corretamente uma língua. Segundo Lightbown, Patsy M. Spada, Nina (2006), não há evidências de que aprender duas línguas simultaneamente possa atrasar o desenvolvimento linguístico ou interferir no desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

A maioria das crianças de séries iniciais ainda não está preparada para falar sua língua materna de maneira adequada. Entretanto, isso não impede que elas possam aprender outra língua, ou até mesmo três ou quatro. É possível afirmar que quanto menor a idade, mais rápido será o aprendizado, pois as crianças desenvolvem a fluência com maior facilidade e falam sem sotaque. A criança naturalmente é curiosa, e isso é uma das razões que facilitam a aquisição de uma segunda língua.

Nesse sentido, as pesquisas revelam que os pequenos aprendem muito rápido e esse fenômeno se dá porque as capacidades do cérebro nesta fase são muito mais plásticas, ou seja, possuem melhor capacidade de modificação e têm grande competência para se “autoreorganizar”, isso nas condições de imersão, onde tudo ocorre bem e num contexto agradável.

Logo se a nova língua é adquirida seja pela aquisição ou pelo aprendizado, o importante é tão simplesmente adquiri-la. A criança bilíngue será beneficiada de diversas maneiras, além de desenvolver a capacidade de metachecimento da linguagem o que é justamente o fato de um conhecimento levar à outro, que leva à outro ampliando e potencializando desta forma seu desenvolvimento.

FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das principais questões envolvendo a educação bilíngue diz respeito à formação dos professores para lecionar nessa área. Nos parece que enquanto estes profissionais não forem capacitados de forma continuada, ainda ouviremos muitas anedotas como a citada na introdução, nas quais os professores acabam se frustrando por não conseguirem abordar a contento certos conteúdos de áreas diversas. Esta questão é explorada na seguinte citação:

Um dos grandes desafios da educação bilíngue é a questão da formação de professores. Este ponto é um dos aspectos que irá colaborar para que diferentes instituições organizem seus currículos bilíngues de formas variadas. Por exemplo, em determinado contexto, nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio pode-se ter o desejo de que algumas disciplinas do currículo, digamos Geografia e Ciências, sejam ministradas através da segunda língua, mas a escola que tem este desejo pode não encontrar um profissional com formação nas áreas que seja fluente na língua de instrução. Já o profissional de Letras, que é fluente na língua, não tem a formação específica das áreas e, assim, não tem habilitação para ministrar outra disciplina através da língua” (BOLZAN, 2014).

O cenário se torna ainda mais complexo quando consideramos a educação infantil e o ensino fundamental I, nos quais somente a formação em pedagogia não prepara os profissionais para lecionar conteúdos de diferentes disciplinas em língua estrangeira. Por sua vez, o curso de Letras não capacita os profissionais para lecionar conteúdos de diferentes disciplinas, uma vez que seu foco não é esse. Segundo Wolffowitz-Sanchez (2009), no Novo México há um documento de 29 de setembro de 2006 do Departamento de Educação Pública, que trata das ‘competências’ para o ingresso de professores na educação bilíngue. O objetivo do documento seria estabelecer parâmetros de ‘competência’ em relação ao conhecimento que o professor bilíngue deve ter para garantir uma educação bilíngue eficaz em escolas públicas do Novo México. Neste caso, o professor deveria, segundo o documento citado pela autora, completar de 24 a 36 horas semestrais em Educação Bilíngue e fazer um exame específico para obter licenciatura em Educação Bilíngue.

Ainda de acordo com Wolffowitz-Sanchez (2009):

(...) algumas das ‘competências’ referem-se ao conhecimento sobre bilinguismo e sobre o processo de tornar-se bilíngue, além de conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue, valorização da

pluralidade cultural, conhecimento de teorias, filosofias e programas de educação bilíngue, conhecimento de estratégias de ensino de compreensão e produção que atenda a diversos estilos de aprendizagem, conhecimento das diversas áreas do conhecimento (matemática, ciências, estudos sociais, linguagem, inclusive arte, música, educação física), organização de planejamento curricular, de materiais didáticos, de sistemas de avaliação e ajuste do currículo, conhecimento dos aspectos legais que envolvem a educação bilíngue, inclusive das exigências curriculares nacionais, estaduais e municipais. (Novo México, 2006).

Ocorre que dentro da abordagem CLIL, disciplinas como arte, música, geologia, ciências, matemática etc. são ministradas em inglês. No entanto, os professores que lecionam essas disciplinas têm formação voltada somente para o ensino de língua. Por esta razão, estes profissionais demonstram frustração quando expostos ao encargo de ministrar disciplinas para as quais não se consideram aptos a lecionar.

ESCOLAS BILÍNGUES

Com a forte demanda não somente pela língua inglesa, mas também pelo contato com um segundo idioma seja ele espanhol, francês, alemão ou libras, por exemplo, as perspectivas educacionais tiveram alterações, no que podemos classificar nesse contexto atual como *objetivos educacionais emergentes*.

Se por um lado temos o mandarim como a língua mais falada no mundo, isso por conta da grande população da China, por outro, é necessário reconhecer que a língua mais popular no mundo é o inglês. Segundo Vivian Cristina Rio, linguista e consultora do Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada (CPDEC), “O inglês está cada vez mais forte e isso vai se perpetuar ainda durante muitos anos”, (Artigo Nova Escola, 2018). Para ela “uma língua está

muito associada à cultura e ao poder”, o que explica o sucesso da língua inglesa que ganhou notoriedade desde o Império Britânico e continua com a ascensão dos Estados Unidos após o término da Segunda Guerra Mundial como a potência econômica dominante até os dias atuais.

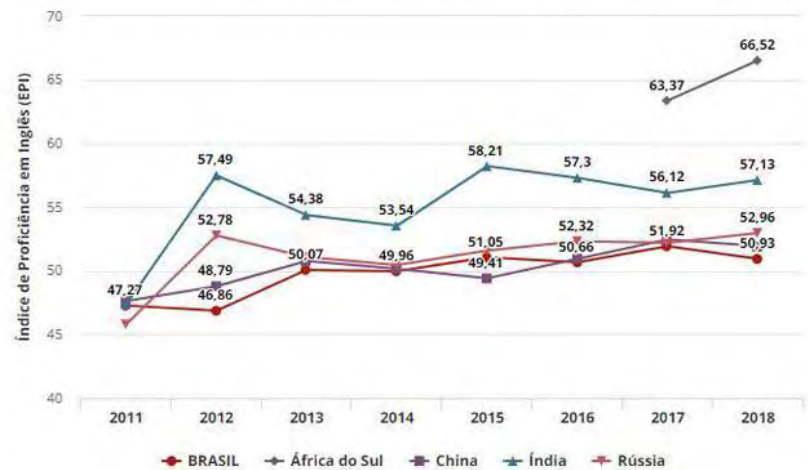
Apesar de nosso país estar consideravelmente atrasado no que se refere ao ensino de línguas, algo advindo do passado como explica Leffa (1999: 16-17), “foi também durante o Império que se iniciou a decadência do ensino de línguas, junto com o desprestígio crescente da escola secundária”. O autor nos esclarece também sobre a ausência de planejamento e preparo relacionado a esse tema já naquele período quando observou-se pela primeira vez o interesse pelo assunto.

Ao abordarmos o conteúdo do ensino bilíngue é importante atentar-se ao fato de que no Brasil havia grande tendência a uma mimese do que se fazia no exterior, em outras palavras, ouvia-se muito que o que era realizado ‘lá fora’ também poderia funcionar aqui. Porém, é necessário a compreensão de que os sistemas políticos, sociais e educacionais no exterior não seguem o mesmo padrão ou não são compatíveis com o que se produz por aqui.

Conforme pesquisa realizada pela EF *Education First*, empresa de educação internacional especializada em intercâmbio, o Brasil aparecia no ranking de 41º posição como proficiente na língua inglesa em 2017. Já em 2018 essa pontuação caiu consideravelmente e o Brasil encontra-se atualmente na 53ª posição, o que o deixa no grupo de países com “proficiência baixa” em inglês como demonstra gráfico abaixo:

O Brasil e o Índice de Proficiência em Inglês

Desde a criação do indicador, o Brasil permaneceu praticamente estagnado no nível 'baixo' de domínio da língua



Fonte: EF Education First

Em contrapartida, a inspiração em outros países mais avançados no que se refere a educação do ensino de línguas, em especial em países como Canadá, Japão e Austrália, pode resultar em projetos interessantes para o contexto brasileiro. No entanto, é necessário pensar em algo coerente levando no que tange aos fatores culturais, sociais e tecnológicos da realidade local. Nesse sentido, há ainda um longo trabalho a ser feito.

DADOS DE CURITIBA E AS PRÁTICAS APLICADAS

A educação em língua estrangeira encontra-se numa categoria emergente e, com base nas pesquisas mencionadas, observou-se que algumas escolas da cidade de Curitiba se propõe a fornecer um ensino inovador e de inclusão.

Ocorre que ao realizar uma pesquisa rápida nos sites de busca com as seguintes palavras-chave: “Escolas bilíngues em Curitiba”, os resultados acabam sendo muito diversos. Dentre as escolas que aparecem em primeiro nestes resultados, podemos mencionar as escolas Colégio Positivo Internacional, Colégio Sesi Internacional, Colégio Internacional Everest, Colégio Suíço Brasileiro (*Schweizerschule Curitiba*) e *International School of Curitiba* (ISC), Grupo Educacional Bom Jesus (unidades Aldeia e Alphaville) e *Play School International*, escolas essas que se identificam como colégios internacionais.

Na categoria de colégio com projeto bilíngue, foram encontradas as escolas Lápis de cor, Escola Crescer e Saber, Expoente e Escola *Deutsche Schule Curitiba* (DSC - Escola Alemã de Curitiba).

Quanto às escolas bilíngues, nos resultados aparecem a *Maple Bear* (Escola Canadense Bilíngue), Escola Pedro Apóstolo, Bilíngue Para Surdos Da Apas e *Little Kids* Bilíngue. Outras categorias foram identificadas propondo um programa de internacionalização como é o caso da rede de colégios Marista como, por exemplo, com o Marista Idiomas.

Partindo das informações adquiridas e percebendo a necessidade de obtenção por informações mais robustas a respeito da quantidade de escolas bilíngues existentes na cidade de Curitiba e sobre a existência de regulamentação das mesmas, optamos por contatar a Secretaria de Estado da Educação (SEED), setor responsável pela execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional no estado do Paraná.

Após algumas tentativas de contato por telefone e, em um segundo momento, por e-mail, nos foi disponibilizada uma lista com alguns nomes de escolas então registradas no Núcleo de Registro de Educação (NRE). Não foi possível identificar se a classificação mostrada foi proposta pelo NRE ou pelas próprias instituições de

ensino. A informação fornecida pelo NRE (2019 - contato eletrônico) segue abaixo:

Segue o que foi solicitado por telefone, que o NRE de Curitiba informou:

- Escola com denominação bilingue

Escola Bilingue Little Kids - Educação Infantil e Ensino Fundamental.

- Colégios com denominação internacional

Colégio Internacional de Curitiba - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Colégio Positivo Internacional - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Colégio Internacional Everest - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Colégio SESI Internacional - Ensino Médio.

Sabemos que trabalham com projeto bilingue:

Escola Maple Bear - Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Escola Alemã de Curitiba - Ensino Fundamental.

Sabemos que, **somente** o Colégio Internacional de Curitiba, cumpre o que consta no Parecer 26/12 do CEE/PR.

Fonte: dados fornecidos eletronicamente pelo NRE (2019).

Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/>>

Algo que chama a atenção nos dados enviados é o fato de que, de todas as escolas, apenas o Colégio Internacional de Curitiba, cumpre o que consta no Parecer 26/12 do CEE/PR.

Em consulta ao processo Processo n.º 1456/12 que deu origem ao parecer já mencionado, observa-se que sua existência serve apenas para consulta e arquivo e que, até o presente momento, não existe de fato uma regulamentação para escolas bilíngues. Demonstrando dessa forma que o documento em questão não tem poder normatizador.

A implementação do ensino bilíngue na educação brasileira exige a concepção de políticas, programas e ações específicas para a execução das atividades dentro de um padrão oficial e regulamentado.

POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

A partir dos dados apresentados no presente capítulo, foi possível observar que o crescimento das escolas bilíngues se dá de forma inversamente proporcional aos estudos acerca do assunto. Em decorrência disso, o apanhado teórico aqui apresentado acabou sendo deficitário.

Algumas medidas precisam ser tomadas para dar conta deste crescimento e propiciar uma melhor compreensão do que se entende por ensino bilíngue. Acreditamos que, em um primeiro momento, seria necessário desvincular o ensino bilíngue internacional do ensino bilíngue já regulamentado, que é voltado para as comunidades surda e indígena. Somente após o esclarecimento deste ponto é que será possível desenvolver um projeto de regulamentação desta categoria de ensino junto ao Ministério da Educação. Em consonância com a regulamentação viriam os parâmetros que constituem o ensino bilíngue internacional e, a partir daí, poderia ser contemplada a formação dos professores que atuam em escolas que oferecem essa modalidade de ensino.

Pode-se afirmar que o crescimento abrupto do ensino bilíngue associado a uma miscelânea de métodos e conceitos requer definição e sistematização. Uma vez que tais medidas sejam implementadas, será possível até mesmo esclarecer junto à sociedade o que esperar desta categoria de ensino, que apesar de cada vez mais disseminada, ainda carece de preleção.

Além disso, faz-se necessária uma maior oferta de cursos de formação continuada no que diz respeito ao ensino bilíngue, pois é recorrente a frustração gerada devido ao número reduzido de material, pesquisa e cursos relacionados ao contexto abordado na pesquisa. E devido à expansão das escolas bilíngues no Brasil e ao interesse

por um segundo idioma, a demanda por profissionais especializados é cada vez maior.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 4 ed. rev. ed. Clevedon/Avon: Multilingual Matters, 2006.

BARBOSA, P. *Educação bilíngue deve crescer em 2019*. 02 de janeiro de 2019. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-bilingue-deve-crescer-em-2019>>

BOLA, I. *Como surgiu o bilinguismo no Brasil?* You Blog, 16 de abr. de 2019. Disponível em: <<https://www.youbilingue.com.br/blog/como-surgiu-o-bilinguismo-no-brasil/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BOLZAN, D.B. *Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores*. In: Linguagem, educação e memória, ed. 7, Campo Grande, 2014.

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

CENOZ, J. GENESEE, F., & GORTER, D. *Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward*. In: *Applied Linguistics*, ed. 35, 243–262, 2014.

COSTA, R. *Qual é o idioma mais falado do mundo?*. Revista Nova Escola, 07 de março de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/309/qual-e-o-idioma-mais-falado-do-mundo#>>. Acesso em 07 de agosto de 2019.

COYLE, D. HOOD, P. & MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge:Cambridge University Press, 2010.

DALTON-PUFFER, C. *Discourse in content and language integrated (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

Ensino bilíngue tem fila de espera em Curitiba. Jornal Bem Paraná, Curitiba, 29 de fev. de 2016. Disponível em: <<https://www.bemparana.com.br/noticia/ensino-bilingue-tem-fila-de-espera-em-curitiba#.XVBPLeNKjIV>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

EURYDICE. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, Brussels*. Eurydice European Unit, 2006.

HÉLOT, C. *Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context*. In: M. Ó. LAOIRE, *Multilingualism in educational settings*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 2006. p. 47 - 72.

KRASHEN, Stephen D. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. 1. ed. San Francisco: Pergamon, 1983.

LANGE, C. *Bilíngues têm vantagens no aprendizado*. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI313503-17579,00BILINGUES+TEM+VANTAGENS+NO+APRENDIZADO.html>>. Acesso em: 9 de abril de 2014.

LEFFA V. J. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*, 1999.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford University Press. 2006.

MARRA, E. *Falta de regulamentação exige cuidado na hora de escolher escola bilíngue*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 08 de set. de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/falta-de-regulamentacao-exige-cuidado-na-hora-de-escolher-escola-bilingue.shtml>>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

MARSH, D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission, 2002.

MORENO, A. C. *Brasil não avança em ranking mundial de proficiência em inglês e perde 12 posições*. G1, 30 de out. de 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/10/30/brasil-nao-avanca-em-ranking-mundial-de-proficiencia-em-ingles-e-perde-12-posicoes.ghtml>>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

MOURA, S. A. *Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos*. In: C. H. ROCHA, J. R. TONELLI, & K. A. DA SILVA, *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*, v. 7, Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 269 - 295.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Qual é a melhor idade para aprender um novo idioma e dominá-lo?. Revista Crescer, junho 2018. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2018/06/qual-e-melhor-idade-para-aprender-um-novo-idioma-e-domina-lo.html>>. Acesso em 08 de agosto de 2019.

RACHID, L. *Falta de regulamentação da educação bilíngue confunde escolas brasileiras*. Revista Educação, ed. 255, 18 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/educacao-bilingue-lei/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

Secretaria da Educação - NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO. <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>

SILVA, J. F. *Very Young Learners: Ensino Bilíngue*. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3765>>

SILVA, V. R. *Os desafios do professor da educação infantil: necessidade de uma formação continuada*. In: C. H. ROCHA, J. R. TONELLI, & K. A. DA SILVA, Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente , v. 7. Campinas: Pontes Editores., 2010. pp. 297 - 323.

WIELANDER, E. *Something to talk about: Integrating content and language study in higher education*, Aston University, 2013.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para a educação infantil bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

7

*Ana Carolina Muniz
Sarah Garcia*

A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA E FRANCESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.844.200-224](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.844.200-224)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a linguística aplicada⁷¹ têm dado importantes passos para se tornar uma área do conhecimento cada vez mais independente da linguística dita “dura”, ou “estrutural”, que desconsiderou, por vezes, questões históricas, sociais e culturais nos estudos da linguagem. Tal processo de distanciamento deveu-se, dentre outras razões, pelo reconhecimento de que as problematizações e tensões colocadas nos processos de ensino e aprendizagem para professores e alunos, em alguns espaços e momentos histórico-sociais distintos, não eram mais explicadas, resolvidas, ou menos atenuadas por teorias linguísticas que não englobassem outras ciências humanas. Neste sentido, MOITA LOPES (2006) afirma que:

Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas (...), principalmente, ao ensino de línguas, a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar em teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar e aprender línguas. (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

Desta forma, a LA, em um movimento de pluralização de conceituações e adotando posturas cada vez mais críticas, têm revisto suas bases epistemológicas de maneira a considerar outros fatores e teorias para desenvolver pesquisas no âmbito do ensino e

71 Afim de facilitar a compreensão e evitar repetições, usaremos a sigla LA quando nos referirmos à linguística aplicada.

aprendizagem de línguas que não só aqueles preconizados por teorias linguísticas anteriores. Porém, para fazermos LA de forma diferente, é preciso considerar fatores, histórias, características e subjetividades diferentes. Ao contemplar tais variáveis, torna-se incontornável afirmar que “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela parte constituinte e constitutiva” (MOITA LOPES, op.cit., p. 48). Assim, as pesquisas em LA - de maneira a legitimar cada vez mais a diversidade identitária dos sujeitos da pós-modernidade - baseiam-se, também, em teorias pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas, *queer* e feministas para estudar contextos e sujeitos híbridos, permeados por traços históricos, sociais e culturais diferentes do que já fora, erroneamente, considerado “único”, “universal”, “inequívoco” e, sobretudo, “dominante”.

As pesquisas feministas mostram, neste contexto, ter uma importância fundamental para a construção desta nova etapa da LA, pois contribuem para descentralização dos objetos de pesquisa, que sempre se referenciavam a partir do que PENNYCOOK (1998) define por “tradição masculina de pesquisa acadêmica”. Ao falar sobre pesquisas feministas, o presente autor afirma:

Como apontado por Nicholson (1991), o pós-modernismo e o feminismo deveriam ser, de várias maneiras, aliados naturais na sua crítica ao conjunto do conhecimento modernista hegemônico. Não surpreende, portanto, que uma gama ampla do trabalho feminista busque desconstruir a tradição masculina do pensamento acadêmico e desenvolver novas formas de conhecimento. Em toda parte, o cânone acadêmico passou a ser questionado à medida que as mulheres começaram a reescrever a crítica literária, a história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a ciência, a ciência política, a psicologia, a psicanálise e tantas outras áreas distintas de investigação (...). As mulheres não estão apenas redefinindo essas áreas e mudando nossa compreensão a respeito das noções de sujeito ou de conhecimento, mas estão, também, alterando toda a

base sobre a qual o trabalho acadêmico é feito ao enfatizar o pessoal (como sempre sendo político), o desejo e a memória. (PENNYCOOK, 1998, p. 37)

Desta forma, a partir desta afirmação trazida por PENNYCOOK (op.cit.), podemos inferir que a pesquisa acadêmica feminista, como um todo, não só agrega na construção de novas caracterizações de sujeitos históricos e sociais, mas propõe novas interpretações para várias correntes teóricas que, anteriormente, negligenciavam pontos de vista trazidos da experiência de mulheres. As pesquisas feministas, interesse central deste capítulo, como um campo científico emergente, redirecionam a maneira como a produção intelectual em LA é conduzida já que questiona o lugar do e da pesquisadora e pesquisadora. Segundo Spivak (2010), o pensamento ocidental e sua produção são efeitos de interesses econômicos cuja posição hegemônica visa o estabelecimento da *subalternidade* do sujeito de Terceiro Mundo. O sujeito *subalterno*, portanto, seria o Outro, aquele que está à margem da centralidade do discurso do Ocidente, e isso se agrava quando tomamos o sujeito subalterno feminino:

Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 67).

À medida que discute as contradições do pensamento hegemônico ocidental, fruto da colonialidade que reflete na cultura e no capital cultural, Spivak, autora indiana, questiona a postura tomada pelos e pelas intelectuais nos instigando a pensar para quem é destinada a pesquisa e quem a realiza. Tais formulações trazem à luz reflexões de quais os interesses implícitos da ciência: se atendem aos discursos hegemônicos ou se estão voltados à uma preocupação que visa a ressignificação de sua produção que esteja atrelada aos discursos emancipatórios e descentralizadores. Desta forma, reconhecer que o fazer científico é cúmplice de um processo

de opressão das vozes subalternas requalifica a pesquisa realizada no âmbito dos estudos da linguagem.

Ao pensarmos no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (doravante LEM), a LA vêm, de maneira bastante diversificada, mudando seus pontos de vista no que diz respeito a todos os participantes deste processo. Repensa-se o papel do(a) professor(a) - que atualmente, caracteriza-se como um(a) mediador(a) entre o/a aluno/a e a construção de seu conhecimento -, do/a aluno/a - que passou a ser muito mais ativo na sua aprendizagem de língua estrangeira (LE) - e, também, dos métodos de ensino e aprendizagem usados em sala de aula e fora dela. Nestes processos, os livros didáticos (LD) têm um papel central, pois constituem uma ponte importante entre a língua que o(a) aprendiz está estudando e a cultura dos países que a utilizam como língua materna, segunda ou estrangeira.

Neste sentido, é possível afirmar que os LD são documentos formadores da construção do imaginário cultural dos/das alunos/alunas, e podem perpetuar as representações de gênero que ali estão presentes, uma vez que seu uso - além de ainda ser quase que exclusivo ao compararmos com a utilização de outros documentos diferentes, como músicas, filmes, artigos de jornais, etc - mostra-se incontornável na construção dos currículos escolares e dos objetivos de ensino e aprendizagem. Coracini (1999) ressalta o caráter influenciador do LD em sala de aula:

é nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o base para o seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos (CORACINI, 1999, p. 33-34).

Os materiais em sala de aula, portanto, por serem produções que influenciam na formação dos e das estudantes, possuem a função de perpetuar discursos que promovam a igualdade social em todas suas instâncias, como postula Oliveira (2008):

Cabe em grande parte aos conteúdos dos livros didáticos a operacionalização e reprodução de tais valores, representações e relações sociais que deverão acompanhar o aluno, em maior ou menor escala, por toda a sua vida. (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Sabendo-se, assim, da importância dos conteúdos presentes no material impresso utilizado em instituições de ensino, seja pública ou privada, como formadores de valores, se faz necessária uma análise com o objetivo de evidenciar se o documento se compromete a representar as identidades dos (as) alunos (as), bem como promover a diversidade identitária.

Partindo destes pressupostos apresentados acima, o presente capítulo tem por objetivo, primeiramente, discutir a relevância das pautas de representações de gênero no ensino de LEM no Brasil a partir de uma breve análise de documentos que visam tanto nortear a prática docente, tais como o Marco Comum Europeu de Referência (MCER), como estabelecer um critério na produção dos LD utilizados em instituições públicas, é o caso do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Por conseguinte, este trabalho pretende realizar uma breve contextualização sobre a pesquisa em LA que se propõem na análise das representações identitárias - especificamente as de gênero - no âmbito do ensino de línguas estrangeiras neolatinas no Brasil. Elencaremos, portanto, produções (dissertações, teses e/ou artigos científicos) de LA que, além de utilizarem perspectivas teóricas que conversem com correntes feministas, discutam como se dão os discursos identitários de gênero trazidas pelos LD de francês e espanhol em um contexto de ensino brasileiro.

Para tanto, discutiremos uma breve busca feita em plataformas de pesquisas acadêmicas, tais como o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes (MEC). Este trabalho tem por objetivo investigar como alguns trabalhos acadêmicos publicados nos últimos 10 anos neste domínio abordam as representações de gênero feminino em livros didáticos de francês e espanhol como línguas estrangeiras e se utilizam (ou não) perspectivas dos estudos de gênero, observando possíveis recortes de classe, raça, gênero e etnia. A metodologia utilizada será a de cunho bibliográfica (GIL, ano) visto que este trabalho se propõe a estabelecer um panorama de produções já existentes e que se debruçam sobre um tema em específico. Deste modo, reuniremos uma breve síntese dos resultados destas pesquisas a fim de explicitar a conjuntura do tema delimitado. Se fará um recorte de produções acadêmicas recentes, com publicação de um período dos últimos dez anos.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LEM NO BRASIL E SUA CONJUNTURA

Sabendo-se da relevância do material didático no contexto educacional brasileiro bem como de sua centralidade em sala de aula, a partir de nossa experiência enquanto docentes, observamos que o LD se tornou o principal recurso presente em classe. No entanto, sendo ele apenas um dentre vários tipos de materiais didáticos que podem ser usados por professores, Rinaldi (2012) atenta para a necessidade de utilizá-lo como um facilitador no aprendizado e não tomá-lo como o principal e único recurso no ensino. Ainda assim, devido a diversos fatores sócio-históricos - tais como a carência de investimentos na educação e na formação de docentes, à baixa remuneração e à carga horária laboral exorbitante do/da educador/educadora os quais

acarretaram na centralização do LD como currículo e base norteadora dos conteúdos. Assim, a função do material impresso é a de suprir estas dificuldades e outras dificuldades encontradas por professores e professoras em diferentes espaços de ensino-aprendizagem

Nesse sentido, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) legitima a produção dos LDs atribuindo critérios de publicação nacionais para a difusão do material em escolas públicas brasileiras. Além deste documento governamental, outros documentos nacionais - dentre eles os Planos Nacionais Curriculares (PCN) e as Diretrizes Curriculares - também agem de acordo com o objetivo de criar uma base pedagógica que norteia o ensino na rede básica. Ao considerar o LD em instituições de ensino privada, como os institutos de idiomas e a rede privada de ensino, o Marco Comum Europeu de Referência (MCER) se destaca por conduzir os parâmetros aos quais se baseiam os LDs de LEM.

Nota-se uma diferença considerável nos fundamentos que embasam os documentos acima citados, especialmente quanto às concepções de língua implícitas. O MCER apresenta contradições na visão de língua e sujeito já que, ainda que defenda um ensino de língua preocupado à pluralidade linguística e à interculturalidade, afirma também a necessidade de uma perspectiva neutra tanto de língua como de ensino (MCER, 2002). Isto se reflete no fato de que muitos dos materiais impressos pautados pelo MCER adotem uma variante padrão como norma, em detrimento de outras variedades linguísticas presentes nas línguas. Com isso, a representação das demais variantes e culturas que não sejam europeias são silenciadas. Nesse sentido, é importante ressaltar que língua e cultura, sob uma ótica dialógica, são indissociáveis (JANZEN, 2010). Visto que não consideramos a língua como “[...] um sistema de categorias gramaticais abstratas” mas “*ideologicamente preenchida* [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 40), o fator cultural e sócio-histórico bem como o conjunto de valores dos

sujeitos são elementos inerentes da linguagem. A impossibilidade de vislumbrar a língua como um elemento neutro se dá pelo fato de que nela perpassa as ideologias presentes em determinada comunidade.

A concepção de uma cultura única, enrijecida por padrões tradicionais de visão de mundo, é assimilada e legitimada pela produção de LDs de grandes centros editoriais europeus, sobretudo editoras espanholas (CASSIANO, 2007). Tendo em vista que, com a expansão do mercado europeu de materiais didáticos de LEM, os LDs produzidos por países da Europa e da América do Norte são documentos que impõem o ponto de vista de um determinado local de enunciação silenciando realidades que estão à margem destes centros. Porém, a língua, ainda que representada de forma una e homogênea, é viva e heterogênea, apresentando em seu interior diversas vozes conflitantes:

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização e separação*. (BAKHTIN, 2015, p. 41).

Tendo como premissa uma língua formada pela heteroglossia⁷², conforme nos apresenta Bakhtin em seu texto da década de 1930 *O discurso no romance*, podemos afirmar que alguns dos critérios do PNLD estejam voltados para o ensino compromissado em representar uma realidade próxima da vivência do/da aluno/ aluna. Assim, há a necessidade de adequação dos conteúdos dos LDs no sentido de que as diversas vozes dos sujeitos estejam presentes em sala de aula. Portanto, os materiais publicados e utilizados na rede básica brasileira devem seguir, dentre outros, os seguintes aspectos:

72 A heteroglossia é a variedade de vozes sociais presentes na língua. Para a concepção bakhtiniana de língua, esta constitui-se não apenas em um conjunto de variedades local, temporal e socialmente demarcadas, mas também em seu aspecto ideológico, axiológico e sócio-histórico. Portanto, a heteroglossia, ou a pluralidade de vozes sociais, se dá a partir da interação discursiva e de sua dialogização. (FARACO, 2009).

1.1.1. promover positivamente **a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; [...]

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2016 p. 32).

É estabelecido, com isso, a relevância de trazer para a sala de aula um ensino que combata as relações desiguais de raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros e que defenda um pensamento crítico e a formação de valores pautados na superação da desigualdade social ocasionados pelas relações opressoras entre classes.

Ainda que esses critérios sejam estabelecidos a LDs de LEM no ensino básico, os materiais de institutos de idiomas e de universidades no Brasil não passam pelo crivo de documentos governamentais ou de programas nacionais. É necessário frisar que por mais que não sejam aplicados parâmetros como os acima delimitados, os LDs utilizados em instituições de ensino de línguas e cursos universitários também devem se comprometer com um ensino pautado no respeito às diferenças sociais já que formam ou legitimam valores ligados à cidadania.

ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA E MULHERES FRANCÓFONAS

A língua francesa, atualmente - e como muitas outras línguas faladas em muitos países - , tem características lexicais, semânticas e até mesmo sintáticas diferentes ao analisarmos os diferentes territórios onde ela é falada. Desta forma, é praticamente impossível atribuir-lhe

um status de “homogeneidade linguística”, pois qualquer língua - uma vez falada em diferentes tempos e espaços, por sujeitos distintos - está constantemente em mudança, assim como seus usos.

Porém, os LDs tentam “selecionar” – dentre outros conteúdos - o que há, de certa forma, de mais recorrente na língua estrangeira alvo para que o/a aprendiz tenha contato com o que há de mais comum e que trará não só a compreensão em tal língua, mas que também o fará expressar-se de maneira eficaz. Concluímos, então, que há uma espécie de “seleção” do que é considerado (mais) relevante ou não para o/a aluno/aluna dentro de seu momento particular de aprendizagem. No entanto, ao aplicar esta “seleção” às personagens mulheres representadas nos métodos de francês como língua estrangeira (doravante FLE), devemos investigar se o LD tende a promover uma espécie de hierarquização, pois ao colocar o/a aluno/aluna em contato, primeiramente, com representações femininas absolutamente inverossímeis, padronizadoras e homogêneas no que diz respeito à pluralidade identitária destas mulheres, pode tender a caracterizá-las exclusivamente como francesas, brancas, cisgênero, heterossexuais e magras, ignorando todas as outras identidades existentes.

Ao tentarmos avaliar a abrangência da língua francesa no presente momento, podemos questionar as discrepâncias que tais representações nos LDs podem apresentar no que diz respeito à verossimilhança. Segundo os dados da *Organisation Nationale de la Francophonie*⁷³ de 2018, o francês é a quinta língua mais falada do mundo após o mandarim, o inglês, o espanhol e o árabe e está presente nos cinco continentes do mundo, tendo apenas a língua inglesa o mesmo alcance. Há 106 países e territórios que a utilizam como língua materna, língua escolar ou segunda língua, atingindo 300 milhões de falantes do mundo. Os/as francófonos/francófonas se encontram 44% na Europa, enquanto a África Subsaariana concentra 33% destes

73 Fonte: <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>

falantes. No entanto, ao pensarmos em interlocutores diários - isto é, pessoas que falam francês todos os dias - a África Subsaariana conta com 44% dos/das francófonos/francófonas, enquanto a Europa nos traz 33%. Sendo assim, a porção mais significativa - em números - de pessoas que utilizam o francês diariamente se encontra na África, e não na Europa. A língua francesa, assim como o espanhol, possui um status de "língua global", pois além de ser falada em muitos países, é também largamente ensinada como língua estrangeira. Ao analisarmos, então, quem são as falantes destas "línguas globais", é impossível padronizá-las, homogeneizá-las e, sobretudo, negar a existência de sua porção mais numerosa.

LDS DE FLE E REPRESENTAÇÕES DE MULHERES

A partir do que pontuamos na seção anterior, acreditamos que é preciso construirmos alguns entendimentos sobre como e por que os LDs escolhem mostrar para seus/suas futuros/futuras falantes, apenas algumas mulheres em seus conteúdos. Desta forma, podemos nos perguntar: a não representação ou representação homogênea pode caracterizar uma forma de opressão? Ao pensarmos neste aspecto "universalizador" das mulheres, observamos que a mesma tendência se reproduz no movimento feminista branco. Podemos ver tal movimento na conceituação de "Outro" de Beauvoir (1949):

Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser-humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição de Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. (BEAUVOIR, p. 24)

Inferindo que pode não haver uma pluralidade identitária nas escolhas feitas pelo livro didático, pode-se observar que o mesmo acontece no feminismo hegemônico também universaliza as mulheres, ignorando, desta forma, que recortes sociais de raça, gênero, etnia e classe produzem identidades e opressões diferentes. Neste sentido, a escritora portuguesa Grada Kilomba (2012) discute que:

Por não serem nem brancas, nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supracista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. (...) Mulheres brancas têm um oscilante status enquanto si mesmas e enquanto “o outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não são brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro. (KILOMBA, p. 124)

Como é possível, então, discutir verossimilhança de representações nos LDs se há, globalmente, a negação de identidades que não ditas “prestigiadas”? Que não necessariamente possuem poder econômico? Que não brancas, européias, heterossexuais e cisgênero?

Ao discutir o problema de representações de gênero unas e pouco plurais, em “Problemas de gênero - feminismo e subversão da identidade”, BUTLER (1990) pondera:

Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada. Mas *política* e *representação* são termos polêmicos. Por um lado, a representação serve como termo operacional no

seio de um processo político que busca estender a visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres. (BUTLER, p. 24)

A partir de BUTLER (op.cit.), podemos inferir que as representações selecionadas para definir ou caracterizar um determinado grupo - seja no seio do movimento feminista ou em representações de grande projeção, como no caso dos LDs - são, sobretudo, indicadores que conferem “visibilidade e legitimidade”. Quem é representada é quem tem o mínimo de poder para tanto e quem “vale a pena mostrar”. Pode acontecer, desta forma, um grande processo de silenciamento e/ou apagamento de identidades que não são consideradas “importantes”, “válidas” ou mesmo “prestigiadas”, pois elas podem não ser tão rentáveis quanto identidades brancas e hegemônicas são. Neste sentido, análises dos LD usados em contextos de aprendizagem são importantes não só para entendermos como essas representações aparecem e são apresentadas para os/as alunos/alunas, mas também para compreendermos quais processos geram apagamentos, estereotipizações e silenciamentos identitários.

AS PESQUISAS DE LD DE FRANCÊS E DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

As pesquisas que atrelam teorias de estudo de gênero, LA e LDs de FLE não são muito numerosas, exatamente pela projeção irregular que o ensino de FLE tem no território brasileiro. Diferentemente do espanhol e do inglês, relativamente consolidadas como LEMs ensinadas em escolas regulares, o FLE tem seu ensino restrito, sobretudo, a centros de línguas de universidades, CELEMs e à escolas livres de idiomas. Por tal razão, é muito recorrente encontrar

trabalhos que mesclam análises de livros didáticos de língua inglesa, espanhola e francesa.

TAVARES DOS SANTOS (2015) propõe-se a analisar em seu trabalho *A construção de identidades de gênero em materiais didáticos: subsídios para o ensino crítico de línguas estrangeiras* dois LDs: *Alter Ego + 1*, de nível A1, em língua francesa e *American English File - Student Book 2*, em língua inglesa. Ao considerar a avaliação de tais LDs, TAVARES DOS SANTOS (op.cit.) define em sua justificativa:

Considerou-se para análise dos textos verbais e das imagens contidas nos livros algumas contribuições da Análise Crítica do Discurso, tal como proposta por Fairclough (2001). A análise dos dados foi orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa: (a) De que modo são construídas as identidades que estão sendo representadas nesses materiais didáticos? (b) Como se dá a representação da convivência entre estas identidades? (c) As identidades neles representadas são comprometidas com o arranjo social vigente ou são críticas? (TAVARES DOS SANTOS, p. 5)

É importante discutir que, durante seu trabalho, a autora separa “identidades comprometidas com o arranjo social vigente” como perpetuadores de desigualdades, enquanto “identidades críticas” seriam plurais no sentido de mostrarem representações mais verossímeis e condizentes com a realidade. A autora analisou as personagens trazidas pelo LD *Alter Ego + 1* nas seguintes categorias de análise: (1) consumo e vestimenta, (2) divisão de trabalho doméstico, (3) relações amorosas e afetivas, (4) personalidades de renome, (5) trabalho e ocupação e (6) relações amorosas e afetivas.

Em seu desenvolvimento, TAVARES DO SANTOS (op.cit.) observa que as autoras do livro são quatro mulheres, o que ela afirma que pode conferir ao volume algumas tentativas de escape de estereotipizações e manutenção de construções identitárias pouco plurais. Ao analisar uma atividade de compreensão e produção escrita no critério de análise 2, a autora nos afirma:

É relevante apontar que, no bilhete, a mãe pede para que o filho, Olivier prepare o jantar e que a filha, Jeanne, lave a louça. Novamente, parece-me admirável a preocupação das autoras e *Alter Ego* em subverter a ordem social no que se refere à distribuição de tarefas domésticas. (TAVARES DOS SANTOS, p. 28)

Porém, ao analisarmos comparativamente a incidência de exemplos de tentativas de fuga de estereótipos e reforço dos mesmos, observamos que a segunda opção se consolida fortemente em *Alter Ego + 1*, em exemplos como no critério de análise 6, ao discorrer sobre dois personagens presentes na lição sobre caracterização pessoal:

Mélanie e Pietro têm gostos em comum como a paixão pelas artes e pela culinária, o que seria suficiente para que, nesse exercício, eles fossem identificados como um casal ideal. A associação estabelecida entre o fato de ele *não gostar de mulheres autoritárias* e de ela ser *doce e calma* é onde, a meu ver, reside o problema. A herança patriarcal que perdura na sociedade faz com que mulheres assertivas, decididas e empoderadas sejam, frequentemente, mal vistas. (TAVARES DOS SANTOS, p. 30)

Observamos a mesma incidência de estereotipização no critério de análise 1, onde há a avaliação de um exercício sobre um concurso que premia a ganhadora (somente personagens mulheres) com uma mudança total de estilo:

Se nos detivermos na análise pormenorizada das duas fotos da jovem mulher que teria passado pela transformação anunciada no folder, veremos, em primeiro lugar, que a moça retratada já era uma mulher muito bonita⁷⁴ antes da dita “transformação”. Mas, essa beleza não parece ser suficiente: é preciso transformá-la em uma mulher *ainda* mais bonita. A mensagem é clara: as mulheres *nunca* devem ficar satisfeitas com sua aparência; sua aparência nunca estará no patamar desejado. (TAVARES DOS SANTOS, p. 23)

74 É preciso problematizar, neste ponto, que a personagem que a autora considera “muito bonita” é branca, de olhos claros e magra. Frisa-se, desta forma, que o ideal de beleza estabelecido aqui pode ser eurocêntrico e gordofóbico.

Durante seu trabalho, TAVARES DOS SANTOS (op.cit.) discorre sobre os outros exemplos, mas termina por afirmar que, ao ser comparado com o *American English Life, Alter Ego +1* mostra-se mais “esforçado” em “problematizar a ordem social”. Em sua conclusão afirma que:

É feliz e bem sucedida a tentativa do livro francês em relação à abordagem da divisão de tarefas domésticas, do trabalho e da naturalização das representações de homem e mulher praticando esportes em atividades de lazer de maneira igualitária. Entretanto, ela erra quando insiste em uma sucessão infeliz de exercícios, em cristalizar características de personalidade de homens e mulheres. (TAVARES DOS SANTOS, p. 50)

É importante observar a notável análise feita pela autora, sobretudo ao tentar problematizar as representações de gênero feminino (im)postas pelos LDs - que em sua maioria, mostram-se bastante estereotipadas. Porém, é necessário salientar que o presente estudo não se propõe a analisar o silenciamento ou não aparecimento de identidades plurais ali ausentes: não há, por exemplo, questionamento sobre a falta de representações de mulheres francófonas não europeias, não brancas, não heterossexuais, transgênero ou gordas. O que pode ser observado é como identidades hegemônicas brancas e europeias são analisadas a partir de seus usos em *Alter Ego + 1*. É possível, também, que isso se deva, justamente, pelo não aparecimento de tais identidades: nas 172 mulheres representadas em textos e imagens em tal livro, apenas três são negras e não é possível definir suas nacionalidades, suas origens, seus gostos e características, pois o direito de falar não é concedido à nenhuma delas.

AS PESQUISAS DE LD DE ESPANHOL E DE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

Ainda que haja poucas pesquisas que se propõem a analisar as relações de gênero nos LDs de FLE, é possível afirmar que, a partir da busca realizada nas plataformas Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, se encontram trabalhos com maior facilidade sobre o LD de espanhol. No entanto, a maior parte deles trata sobre relações culturais e de identidades relacionadas com a nacionalidade. Isso se deve pelo fato de que, como já mencionado anteriormente, esses materiais impressos padronizam a língua – no caso do espanhol e do francês a norma padrão europeia - e secundariza as demais línguas⁷⁵ presentes nos países africanos e latino-americanos. No caso do ensino de espanhol, é comum nos depararmos com um LD produzido por grandes centros editoriais espanhóis e que reproduzem a norma padrão de Madrid, enquanto que as demais línguas encontradas na América Latina e suas determinadas culturas são silenciadas. Este processo de normatização do espanhol peninsular em detrimento às demais línguas espanholas é chamado de estandardização.

Visto que a *estandardização* é associada principalmente pelas relações de poder entre nações, este pensamento expressa, portanto, o reflexo da colonialidade. Enquanto uma nacionalidade é tida como norma, as demais se subjugam com o apagamento da representação

75 Adotamos a noção da existência de várias "línguas espanholas" ou "línguas francesas" pois consideramos que o termo "variante" pressupõe a centralidade de uma língua padrão que preconiza uma relação de hierarquia entre "norma padrão" e "variante". Ao considerarmos a existências de diversas línguas, estamos afirmando que todas as expressões linguísticas são relevantes. O conceito de língua, de acordo com a concepção dialógica discursiva, indica que não há uma estrutura pré-estabelecida ou um sistema rígido de regras que irá determinar o que é ou não língua; pelo contrário, a língua, como expressão da subjetividade sócio-histórica, é fluida e expressa a ideologia e a cultura de uma determinada comunidade. Neste sentido, o que seria visto como "variante", para uma ótica do referencial do Círculo de Bakhtin, é, portanto, uma *língua* ou *expressão linguística* dentre tantas outras presentes. (colocar a fonte em tamanho 10 para as notas.)

cultural nos conteúdos dos LDs. As identidades culturais latino-americanas e africanas de países que possuem a língua espanhola como oficial também são perpassadas pelas relações de raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros. Como afirma Hall “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero [...]” (2010, p. 60). Portanto, realizar uma análise acerca da cultura e da nacionalidade de uma dada língua também implica em analisar a diversidade de identidades.

Para tanto, os artigos e a dissertação aqui elencados estão inseridos em um contexto da pesquisa que visa expor as relações desiguais de gênero em LDs de ensino de língua espanhola. Ainda assim, enfatizamos que essas discussões fazem parte das questões da desigualdade do tratamento das línguas espanholas e do silenciamento de culturas devido a um projeto colonial implícito no desenvolvimento de materiais didáticos por estes grandes centros editoriais.

A dissertação de Barros, publicada em 2013, tem como objetivo analisar as identidades de raça, gênero, classe e sexualidade no LD “Español en Marcha – Curso de Español como Lengua Extranjera”, livro publicado pela editora Sociedad General Española de Librería (SGEL – S.A.) e organizado por Francisca Viúdez, Ignacio Díez e Carmen Franco. O trabalho defende que as representações das identidades dos sujeitos falantes de espanhol expressas no material impresso ajudam a manter os discursos hegemônicos centralizadores, tais como o machismo, o racismo e a desigualdade de classe. Além de analisar os gêneros textuais presentes no LD, também apresenta um estudo das imagens do livro.

Segundo Barros (2013), as identidades de gênero são representadas, com relação às profissões, de maneira a não reproduzir diferenças entre “profissões masculinas” ou “profissões femininas”, apresentando, por exemplo, uma figura de um bailarino em um dado exercício e mulheres em cargos que não lhes eram destinados no

passado (p. 107). Ao analisar as relações de etnia e raça, a figura e um texto de uma mãe equatoriana vivendo em Barcelona ressalta a presença da interrelação das identidades de raça e gênero. O conteúdo presente no LD ressalta uma imagem de que a cultura dominante (a europeia) predomina sobre a cultura hispano-americana (equatoriana). Além disso, o material tensiona as relações de gênero entre os homens e mulheres visto que aqueles não estariam acostumados à liberdade das mulheres na Espanha (p. 82). Para Barros (2013), isso demonstra as relações interculturais e inter-raciais presentes por parte da imigração bem como relações de gênero.

“Espanol em Marcha – Curso de Español como lengua extranjera” também é analisado por Jovino (2014). A autora seleciona uma unidade, intitulada “Socialización” para a realização de sua análise. O artigo conclui, por meio de uma atenta leitura da transcrição de um diálogo acerca de três experiências de moradias, que

A identidade feminina é legitimada predominantemente pelo discurso tradicional de controle condizente com características como espírito de doação, sacrifício e afetividade e outrora, fragilidade e submissão foi reconstruída por meio do contradiscurso inserido por meio da apresentação da execução de atividades que antes só eram realizadas por mulheres e que agora são compartilhadas em nível de relacionamento pessoal com o companheiro ou em cooperação entre amigos em ambos os gêneros. As mulheres da era pós-estruturalista estudam, trabalham e são, muitas vezes, responsáveis por grande parte do orçamento familiar; continuam, no entanto, aptas a se doarem ao companheiro e aos filhos, cuidando do lar e do preparo do alimento como forma de manifestação afetiva (JOVINO, 2014, p. 200).

Ainda que Barros (2013), focalizando no caráter do homem pós-moderno que divide os afazeres domésticos, discuta brevemente em seu trabalho a posição da figura masculina neste diálogo da unidade “Socialización” de “Espanol em Marcha” evidenciando o caráter da desconstrução de uma masculinidade rígida, Jovino (2014) ressalta as

incongruências dos discursos masculinos e das relações de gênero expressas pelo exercício acima citado. Em ambas as pesquisas podemos notar que as questões de gênero também envolvem como são representados a figura de homens em detrimento às mulheres. Enquanto alguns relatos do exercício, que representam opiniões de homens, reproduzem discursos de desigualdade de gênero – visto que afirmam que a convivência entre mulheres numa casa seria impraticável pois elas são consideradas, através desse discurso, irracionais ou loucas – alguns se aproximam de uma representação mais igualitária das funções da casa entre homens e mulheres.

O artigo publicado por Sampaio (2017) analisa livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD nos anos de 2015 a 2017. Tratam-se do material “Cercanía Joven” para os dois últimos anos do Ensino Médio. A pesquisa aponta para uma melhoria na visão de mundo com relação às representações de gênero visto que apresentam uma preocupação maior em torno de uma mudança nos papéis de gênero pré-estabelecidos. Segundo Sampaio (2017), no entanto, ainda há a propagação de estereótipos e silenciamento voltados à mulher negra e indígena.

A partir das três pesquisas recentes sobre LD de ELE, notamos que ainda que haja um avanço nas representações de relações de gênero nos materiais, nota-se também a necessidade de uma maior representação da mulher negra e indígena. Outro ponto destacado pelas pesquisas acima mencionadas se relaciona ao fato de que o/a professor/professora deva estar compromissado a um ensino crítico, desenvolvendo em sala de aula uma postura atenta às imagens e textos do LD de forma a desconstruir as consequentes representações desiguais de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste panorama realizado a partir de algumas produções acadêmicas voltadas a analisar LDs de LEM – sobretudo do ensino de língua espanhola e francesa – concluímos que, ainda que o número de pesquisas que visam analisar o LD e as representações de gênero implícitas estejam aumentando em número, há a necessidade de uma maior variedade de pesquisas com relação a esse tema. No caso do ensino de FLE, a quantidade de trabalhos encontrados pelas plataformas de pesquisa não são suficientemente satisfatórios, sendo assim, um campo em aberto para quem se predispõe a pesquisar representação de gênero em LDs. Já no ensino de ELE, nota-se uma maior diversidade de trabalhos publicados tanto no âmbito da pesquisa em representações de identidades de gênero quanto em representações de identidades de raça no LD. No entanto, conforme explicitado acima, é importante que se façam análises compromissadas em atender a interseccionalidade, isto é, as representações de raça, gênero e classe – especialmente em identidades de mulheres indígenas e negras, que são constantemente silenciadas e/ou ocultadas dos conteúdos em sala de aula.

Muito embora se faça essa discussão, ainda que o PNLD e demais documentos governamentais regulamentem tais critérios, ressaltamos nossa preocupação com as medidas educacionais tomadas recentemente, tais como sucessivos cortes nos investimentos das instituições federais e na rede básica de ensino e, sobretudo, o possível encerramento da difusão do LD na escola pública.

A conjuntura do ensino de línguas já anunciava cortes como a retirada da obrigatoriedade do ELE em escolas públicas no Paraná. Com a recente publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a situação se acentua visto que o documento não contempla o ensino

de espanhol e das demais línguas em escola básica, apenas o ensino de língua inglesa. Como um agravante, o MEC anunciou recentemente um corte de gastos com a distribuição e produção de LDs nas escolas públicas. Sabendo-se deste cenário, é importante que se estabeleça um diálogo cada vez maior entre a produção acadêmica e a realidade escolar para que possamos resistir e reivindicar, como educadores, o seguimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Visto que o fazer educacional perpassa ideologias, o ensino de línguas contribui para um olhar mais atento à diversidade cultural e identitária, perpetuando uma formação de sujeitos políticos sensíveis a uma sociedade plurilinguística e pluricultural. Nesse sentido, é de extrema importância que o ensino de línguas e a produção de materiais didáticos se pautem na construção de valores que priorizem a igualdade da diversidade social e identitária aliada a um projeto educacional que atenda a todos os/as cidadãos/cidadãs.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. *Teoria do Romane I: A Estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARROS, Jaqueline da Silva. *Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Dissertação de mestrado.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo Vol. 1 – fatos e mitos*. (trad. Sérgio Milliet) São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- 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, 2017. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>
- BUTLER, J. *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985- 2007)*. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: Maria José Coracini. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ªed. Campinas: Pontes, 1999, v. , p. 33-44.

FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JANZEN, H. E.. A Alteridade: um olhar intercultural. In: STOLTZ, Tânia, GUERIOS, E.. (Org.). *Educação e Alteridade*. 1ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010, v. 1, p. 211-222.

JOVINO, Ione da Silva. Representações de negros e negras num livro didático de Espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

KILOMBA, G. (2019) *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *MCER (MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS)*. Madrid, ES: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, S. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas SP, v. 47(1), Jan./Jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/search/authors/view?firstName=Sara&middleName=&lastName=Oliveira&affiliation=Universidade%20de%20Bras%C3%ADlia&country=BR>>

PENNYCOOK, A. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das letras, 1998.

RINALDI, S. Materiais Didáticos no Ensino de Línguas Estrangeiras – Conceitos, História e Processo de Produção. In: FERREIRA, C.C. (Org.). *Tessituras Teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina: UEL, 2012.

SAMPAIO, F.C.F. A representação da mulher no livro didático de língua espanhola: uma discussão sobre gênero e raça nas aulas de língua estrangeira. In.: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2017, p.

SPIVAK, G.C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES DOS SANTOS, L. *A construção de identidades de gênero em materiais didáticos: subsídios para o ensino crítico de línguas estrangeiras*. Campinas: Unicamp, 2015.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2008, 2002) na área de concentração Linguagem e Educação: estudos da linguagem no campo aplicado com ênfase no ensino de línguas materna, estrangeira e adicional; especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Estrangeira pela UNESPAR (1997) e licenciada em Letras Português/Inglês também pela UNESPAR (1993). É professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, e de Língua Inglesa do Setor de Educação Profissional e Tecnológica - SEPT/UFPR. É líder do GPELIN - Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (DGP/CNPq). Tem experiência na área de formação inicial e continuada de professores de línguas, e na orientação de pesquisas em Linguística Aplicada. Suas pesquisas concentram-se na área de Novos Letramentos, Letramentos Críticos e estudos decoloniais. (Contato: adrianacsmbrahim@gmail.com)

Alencar Guth

Mestre em Letras pela UFPR (bolsista CAPES) e graduado em Letras - Português/Inglês pela UTFPR-CT (2018). É membro do GPLEM - Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas (DGP/CNPq). Tem experiência na área de ensino de português como língua adicional no Brasil (UTFPR-CT), na Colômbia (Universidad de la Sabana) e nos Estados Unidos (University of Georgia/Fulbright). Suas pesquisas perpassam pelas áreas de Linguística Aplicada, Glotopolítica e Política Linguística. (Contato: alencarguth@gmail.com)

Ana Carolina Gomes Muniz

Mestranda em Linguística, na área de concentração Linguagens, Cultura e Identidades: Ensino e Aprendizagem pela Universidade Federal do Paraná (2019) e é licenciada em Letras - Francês pela mesma universidade (2016). Foi aluna bolsista da Université Lumière Lyon 2, em Lyon, tendo realizado mobilidade acadêmica no âmbito de graduação do curso de Letras. Participou do projeto Línguas Estrangeiras para Fins Acadêmicos da Universidade Federal do Paraná, elaborando materiais didáticos e ministrando aulas de francês para alunos e alunas da mesma universidade. Trabalhou no Centro de Línguas da UFPR (CELIN - UFPR) como professora de língua e cultura francesas. Atua como professora de francês na rede privada de Curitiba. Tem interesse em

temas relacionados à produção de livros didáticos de ensino língua estrangeira e representações de gênero feminino, construções identitárias nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e feminismo interseccional. (Contato: anacarolina.gmuniz@gmail.com).

Bianca de Campos

Doutoranda em Letras na área de concentração Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-2015) na área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira/Segunda Língua. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-2010). Participa do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência como professora de línguas na educação básica, em espaços de privação de liberdade e educação de jovens e adultos. Tem interesse em temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais em contextos multilíngues, práticas translíngues, políticas educacionais do ensino de línguas, identidades e ideologias linguísticas. (Contato: bianca.prs@gmail.com)

Caroline Vieira Rodrigues

Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participa do Grupo de Pesquisa Educação Linguística e Pós-colonialidade (DGP/CNPq) e também atua como voluntária no programa de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) na UFPR. Tem experiência como professora de línguas no ensino superior e na educação básica. Atuou como professora voluntária de língua inglesa na África do Sul (Christian David Primary School/2017) e como revisora e produtora de material didático de língua inglesa de ensino fundamental para mídias impressas (Grupo Expoente/2018-2019). Tem interesse em temas relacionados a identidades e ensino-aprendizagem de línguas em contexto de refúgio e migração, políticas e ideologias linguísticas. (Contato: vrodrigues.ca@gmail.com).

Clarita Gonçalves de Camargo

Doutora em Letras pela UFPR (2020) na área de concentração Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem; mestra em Linguística pela UFSC (2012) na área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira/ Segunda Língua; e especialista em Literatura Brasileira e História Nacional pela UTFPR (2010). É professora da rede pública e particular da

Educação Básica do Estado do Paraná. Atua com pesquisas relacionadas a área da Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem de LE/L2. (Contato: professoraclarita@gmail.com)

Francisco Carlos Fogaça

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1982), mestre e doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2005). Realizou pós-doutorado na San Francisco State University, em 2014. É professor da Universidade Federal do Paraná no curso de Letras, onde leciona disciplinas de Língua Inglesa e de Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras, na graduação, “Tópicos em Linguística Aplicada” e “Formação do Professor nas Letras Estrangeiras”, na pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Letras). Atualmente coordena o Grupo de Pesquisas “Formação de Professores em Línguas Estrangeiras - UFPR”, com projetos na área de formação continuada de professores de línguas. Seus interesses de pesquisa incluem: formação de professores; comunidades de prática; identidades de professores; inglês como língua franca; crenças na formação de professores; translanguagem; cultura e ensino de línguas estrangeiras; perspectivas decoloniais na formação de professores; materiais didáticos, entre outros. (fcfogaça@gmail.com)

Júlia Furtado Silva

Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pela UTFPR (2014) e licenciada em Letras Português/Inglês pela PUC (2012). Durante a graduação foi bolsista do programa PIBID (2010/2012). Atuou como professora de língua inglesa nos Estados Unidos (WESLI - Madison, WI/ 2015), onde obteve a certificação TEFL. Participou do GPLEM - Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas (DGP/CNPq) em 2019. Tem experiência como professora de ESL e atualmente atua como docente de língua inglesa no centro de línguas e educação infantil do Colégio Marista Santa Maria. Além disso, leciona aulas de Cambridge International na mesma instituição. Tem interesse em temas relacionados ao ensino/aprendizagem de LE e ensino bilíngue. (Contato: julia.furtado@live.com)

Katia Lini da Silva

Possui Master em Informação e Comunicação na área de Engenharia de Mídias pela UFR Ingémédia (L'Université de Toulon - França - 2014) e é bacharel em Administração de Projetos Artísticos e Culturais pela Universidade de Toulon (UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines - França - 2012). Atuou como professora voluntária de língua francesa na França (AFEV Bordeaux - 2009), para crianças sem possibilidade de acesso regular à escola (ciganas

e refugiadas). Possui graduação em Comunicação Social pela UNICURITIBA, na área de Publicidade e Propaganda (2008). Participa pontualmente como tradutora. Atua como professora de francês na rede privada de Curitiba. Interessa-se por temas relacionados à criação de conteúdo para plataformas pedagógicas online e por produção de livros didáticos voltados ao ensino de língua estrangeira. (Contato: katialini@yahoo.com.br).

Liane Von Mühlen

Mestranda em Estudos Linguísticos no Departamento de Letras da UFPR, na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem. É especialista em Educação Bilingue pela Universidade Positivo (2017) e tem graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2008). Participa do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura da UFPR e também do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidades na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE). Atua na área de Língua Inglesa e sua pesquisa atual está voltada para produções escritas em língua inglesa. Tem interesse em temas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, processos de aquisição da linguagem, educação bilíngue, práticas translingues/translinguagem, formação de professores, multiletramentos e multimodalidades. (Contato: lianevm.pr@gmail.com)

Mariana Lyra Varela de Albuquerque

Mestranda em Linguística, na área de concentração Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciada em Letras Português e Inglês pela mesma universidade (2015). Foi assessora pedagógica da área de Português como Língua Adicional (PLA) no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR). Tem experiência no ensino de português como língua adicional no Brasil, no México e em Cuba. Atua também como voluntária no programa de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) na Universidade Federal do Paraná. Participa do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura da UFPR e do GPLEM - Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas (DGP/CNPq). Tem interesse em temas relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas adicionais em contexto de refúgio e migração, formação de professores e língua(gem) e identidade. (Contato: lyraa.mariana@gmail.com).

Nicolas Henrique Batista

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR (Universidade Federal do Paraná) e em Didática de Línguas-Francês Língua Estrangeira e Segunda pela UGA (Université Grenoble-Alpes), sendo licenciado em Letras-Francês pela UFPR (2018). Durante a graduação foi bolsista do programa de extensão Políticas Migratórias e Universidade Brasileira (2015 /2016) e do programa de políticas afirmativas do Núcleo de estudos Afro-Brasileiros (NEAB) com o projeto “Tradução de livros de filosofia, história e literatura africana do francês para o Português” (2017/2018). Atualmente pesquisa o ensino de língua adicional em contextos migratórios. Atuou de 2016 a 2018 como professor de Português Língua Estrangeira no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR e durante o primeiro semestre de 2019 como professor de Francês Língua Estrangeira. (contato nicolas.hbatista@gmail.com)

Paola Machado da Silva

Doutoranda e mestra em Estudos Linguísticos na área de concentração Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem pela Universidade Federal do Paraná (2018) e licenciada em Inglês e Português (2016) pela mesma instituição. Durante o período de graduação foi bolsista PIBIC e PIBID, e CAPES no mestrado, no qual se dedicou a desenvolver pesquisa na área de Linguística Aplicada com ênfase na utilização de L1 em aulas de L2. Participa do Grupo de Pesquisa denominado Internacionalização de Pesquisa Científica Brasileira (DGP/CNPq). Tem experiência como professora de ESL e atualmente atua como professora de língua inglesa do Ensino Fundamental II da rede privada de Curitiba. Suas pesquisas estão voltadas para o ensino bilíngue de língua inglesa e para o uso de inglês como meio de instrução (EMI). (Contato: paolamachadodasilva92@gmail.com)

Raphael Barreto Vaz

Mestrando em Letras na área de Linguística Aplicada pela UFPR e graduado em Letras - Inglês também pela UFPR (2018). É membro do GPLEM - Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas (DGP/CNPq) e também do grupo Identidade e Leitura (UFPR). É professor de língua inglesa há 18 anos. Suas pesquisas em Linguística Aplicada concentram-se em ensino/aprendizagem de idiomas, formação de professores, inglês como língua internacional e imperialismo linguístico. (Contato: raphavazz@gmail.com)

Regiane Soranzo

Mestranda em Estudos Linguísticos na área de concentração Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciada em Letras Português e Italiano pela mesma universidade (2018). Participa dos Grupos de Pesquisas denominados FLORES: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas e Celin Italiano: análise de material didático (DGP/CNPq). Tem experiência no ensino de português como língua adicional e em italiano língua estrangeira. Atua como professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental II da rede privada de Curitiba e como professora de língua e cultura italianas no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (CELIN-UFPR). Tem interesse em temas relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas adicionais em contexto de refúgio e migração, plurilinguismo, identidades, glotopolítica e políticas linguísticas. (Contato: regiane.szo@gmail.com)

Sarah Garcia

Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Sua pesquisa tem como principal objetivo analisar de que modo as identidades negras presentes em um LD de espanhol são mediadas por docente (s), em diálogo com as autoras do LD *Sentidos en lengua española* aprovado pelo PNLD 2018, em sala de aula de Ensino Médio do IFPR (Instituto Federal do Paraná). A pesquisadora também é professora de espanhol para Ensino Fundamental I e II na Escola Terra Firme. (sarahppgarcia@gmail.com)

ÍNDICE REMISSIVO

A

acolhimento 21, 22, 37, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 79, 81, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140

alunos 12, 38, 43, 46, 69, 70, 74, 76, 88, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 115, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 180, 182, 187, 201, 204, 205, 213, 228

aprendizado 23, 57, 60, 61, 63, 70, 75, 90, 93, 95, 96, 108, 124, 126, 128, 135, 137, 144, 151, 167, 172, 176, 183, 186, 187, 188, 189, 198, 206

aquisição 23, 122, 124, 158, 176, 183, 184, 186, 187, 189, 230

autoetnografia 84, 85, 86, 110

B

Base Nacional Comum Curricular 35, 53

bilíngue 23, 46, 48, 169, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 226, 227, 230

C

conceito 14, 17, 18, 23, 24, 29, 31, 35, 42, 43, 44, 45, 53, 57, 60, 61, 62, 74, 78, 84, 94, 96, 107, 130, 133, 134, 144, 150, 166, 217

crenças 23, 30, 37, 69, 95, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 185, 226

D

decolonialidade 45

diáspora 21, 113

didático 107, 131, 155, 156, 160, 170, 172, 174, 204, 206, 212, 222, 223, 224, 228, 229

docente 110, 132, 133, 151, 155, 162, 166, 176, 189, 198, 199, 205, 226

E

ecologia de saberes 22, 55, 57, 66, 68, 72

educação 12, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 57, 62, 67, 87, 91, 107, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 140, 143, 146, 151, 154, 155, 159, 161, 166, 169, 172, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 206, 222, 225, 226, 228, 230

educação básica 22, 42, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 130, 136, 137, 143, 154, 159, 194, 225, 228

educação linguística 17, 21, 22, 25, 29, 30, 35, 36, 43, 49, 51, 114, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137

EIL 22, 82, 84, 92, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109

ensino 12, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

ensino bilíngue 23, 175, 176, 177, 178, 182, 185, 186, 192, 195, 196, 226, 227

ensino de línguas 14, 27, 32, 33, 52, 54, 85, 87, 88, 89, 99, 102, 103, 123, 130, 146, 165, 166, 167, 170, 173, 192, 193, 201, 205, 209, 221, 222, 226, 228

escolas 22, 42, 48, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 156, 169, 171, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 190, 193, 194, 195, 196, 199, 207, 213, 221, 222

escolas de idiomas 22, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 104

escolas de inglês 82, 84, 89, 99, 103, 104, 108

espanhol 23, 40, 97, 133, 162, 178, 179, 191, 205, 206, 210, 211, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 226, 227

F

FLE 210, 211, 213, 217, 221

fluxos migratórios 56, 115, 116, 127

formação 19, 21, 22, 23, 25, 39, 40, 41, 48, 49, 71, 76, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 127, 130, 131, 139, 142, 143, 144, 148, 149, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 183, 187, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 205, 206, 209, 222, 226, 228, 229, 230

formação docente 155, 176, 198, 199

francês 23, 126, 162, 187, 191, 205, 206, 210, 211, 213, 216, 217, 225, 227, 228

G

gênero 23, 42, 66, 99, 151, 160, 200, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228

I

idiomas 22, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 155, 160, 165, 169, 182, 183, 184, 186, 187, 207, 209, 213, 230

imagem 17, 19, 20, 22, 24, 65, 91, 209, 219

inglês 22, 25, 34, 35, 37, 46, 50, 54, 79, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 146, 156, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 181, 185, 191, 192, 198, 210, 213, 226, 227, 230

inspiração 17, 193

internacional 84, 92, 97, 100, 105, 106, 107, 108, 176, 180, 181, 182, 192, 196, 230

L

LD 204, 205, 206, 207, 210, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 226

LDs 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 221, 222

LEM 204, 205, 206, 207, 208, 209, 221

língua 14, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 200, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 217, 218, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

língua de acolhimento 21, 55, 59, 60, 61, 62, 78, 79, 81, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 135, 138, 140

língua espanhola 140, 200, 218, 221, 224

língua francesa 209, 210, 211, 214, 227

língua inglesa 23, 33, 35, 36, 37, 40, 42, 50, 52, 79, 85, 88, 89, 99, 101, 103, 140, 142, 143, 153, 154, 156, 158, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 183, 185, 191, 192, 210, 214, 222, 226, 227, 228, 230

lingüística 11, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 49, 51, 54, 60, 68, 94, 98, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 167, 170, 173, 183, 187, 200, 201, 207, 210, 217, 223

lingüística aplicada 11, 15, 16, 20, 24, 25, 26, 54, 167, 170, 173, 200, 201, 223

livros 23, 62, 99, 100, 105, 107, 109, 200, 204, 205, 206, 214, 220, 223, 225, 227, 228

livros didáticos 23, 99, 100, 105, 107, 109, 200, 204, 205, 206, 214, 220, 223, 227, 228

M

material didático 107, 131, 156, 206, 228, 229

metáfora 15, 17

migrantes 21, 22, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 78, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 123, 126, 127, 130, 132, 135, 136, 137, 138

mulheres francófonas 209, 216

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 33

PBMIH 21, 22, 55, 57, 62, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 123, 228, 229

pensamento decolonial 64

PLAc 22, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 123, 129

políticas 27, 29, 30, 31, 33, 52, 53, 56, 57, 99, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 137, 138, 139, 195, 223, 225, 226, 229

políticas educacionais 27, 52, 226

português 21, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 71, 72, 78, 79, 80, 81, 99, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 132, 133, 135, 136, 137, 140, 169, 181, 227, 229

pós-método 93, 94, 95, 109

professores 19, 21, 22, 23, 48, 49, 59, 67, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 112, 123, 125, 127, 130, 131, 133, 135, 139, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 199, 201, 204, 206, 207, 226, 228, 229, 230

R

refugiados 21, 22, 55, 57, 60, 61, 62, 63,
64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 81,
113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 130,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 186
representação 200, 207, 211, 212, 213, 214,
217, 220, 221, 224
representação de gênero 200, 221

T

temas contemporâneos 16, 17, 19, 20
translinguagem 22, 29, 43, 44, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 230

www.pimentacultural.com

TEMAS CONTEMPORÂNEOS E LOCAIS EM LINGUÍSTICA APLICADA