

ISSN 1808-656X - eletrônico

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo

V. 18 - N. 2 maio/ago. 2022

PRAXIOLOGIAS DECOLONIAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

DESENREDO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade de Passo Fundo



Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Luiz Marcelo Darroz

Diretor do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e
Criatividade



UPF EDITORA

Coordenação

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Jeferson Cunha Lorenz

Luís A. Hofmann Jr.

Produção da Capa

COMISSÃO EDITORIAL

Francisco Fianco (UPF)

Luciana Maria Crestani (UPF)

Miguel Rettenmaier (UPF)

Patrícia da Silva Valério (UPF)

Rejane Pivetta de Oliveira (UPF)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Zandwais (Ufrrgs)

Antônio Dimas (USP)

Benjamin Abdala Júnior (USP)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cláudia Toldo (UPF)

Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp/Assis/SP)

Cristina Mello (Universidade de Coimbra – Portugal)

Eloy Martos Nuñez (Universidade de Extremadura - Espanha)

Ernani Cesar de Freitas (UPF)

Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

Flávio Martins Carneiro (UERJ)

Hardarik Blühdorn (IDS – Mannheim - Alemanha)

José Luís Jobim (Uerj/UFF)

José Luís Fiorin (USP)

Leci Barbisan (PUCRS)

Márcia H. S. Barbosa (UPF)

Marisa Lajolo (Unicamp)

Max Bullen (Université de Cergy-Pontoise - França)

Michel Francard (Université de Louvain - Bélgica)

Miguel Rettenmaier da Silva (UPF)

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)

Regina Zilberman (Ufrrgs)

Valdir Flores (Ufrrgs)

Editor

Francisco Fianco

** A Revista Desenredo é responsável pela
revisão desta edição.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenredo : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras /
Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. – Vol. 1, n. 1
(2005) – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005-

Semestral: 2005-2016. Quadrimestral: 2017-.
ISSN 1808-656X (on-line).

1. Linguística – Periódico. 2. Letras – Periódico. I. Universidade
de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Letras.

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uni-
versidade de Passo Fundo é uma publicação temática e de periodicidade
semestral da Universidade de Passo Fundo (UPF)

© Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que
citada a fonte.



UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7
Bairro São José – Fone: (54) 3316-8374
CEP 99052-900
Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Sumário

Editorial.....	283
<i>Corazonando a formação de professores de línguas: cinema como esforço de decolonização do currículo.....</i>	<i>293</i>
Corazonando language teacher education: cinema as decolonial curriculum initiative Ana Paula Alba Wildt	
<i>Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade.....</i>	<i>308</i>
Decoloniality and portuguese language teaching: a challenge for school education in contemporary Silvio Nunes da Silva Júnior Lucas Felipe de Oliveira Santiago Nadja Eudocia dos Santos Lins José Venicius Ramos da Silva	
<i>Speaking in the middle ground: from an intercultural braiding to a translinguistic carnival</i>	<i>328</i>
Falando entre línguas: do trançado intercultural à carnavalização translinguageira Sigrid Rochele G P Magalhães Raulino Batista Figueiredo Neto	
<i>Kreyòl ayisyen an rive nan inivèsite: pa vwa kèk moun, yon kri de anpil moun...343</i>	
Creole arrives at the university: in the voice of a few, the cry of many Andréia Inês Hanel Cerezoli Roselaine de Lima Cordeiro Marckenson Jean	
<i>O ensino de literatura hispânica na educação básica sob a luz da decolonialidade e do letramento crítico</i>	<i>357</i>
La enseñanza de literatura hispana en la educación básica a la luz de la decolonialidad y la alfabetización crítica The hispanic literature teaching in primary education under the light of decoloniality and critical literacy Cristina Gutiérrez Leal Camila De Souza Santo André Figueiredo Freitas	

Para uma praxiologia da esperança: ensino língua portuguesa no contexto tecnológico373

Towards a praxiology of hope: Portuguese language teaching in the technological context

Rosana Helena Nunes

Kleber Aparecido Silva

Por práticas decoloniais no ensino da língua inglesa: atitudes e posturas outras com o uso das tecnologias digitais391

Towards decolonial practices in English language teaching: attitudes and other postures with the use of digital technologies

Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva

Leonardo Zenha

Miria Gomes de Oliveira

Por um currículo escolar decolonial: uma conversa entre a BNCC e a língua inglesa.....407

For a decolonial school curriculum: a conversation between BNCC and English language

Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Portfólios educacionais: brechas para uma formação decolonizadora420

Educational portfolios: gaps for a decolonizing formation

Laura Janaina Dias Amato

Henrique Rodrigues Leroy

Um olhar praxiológico sobre o ensino de línguas na educação superior, a partir de questões culturais, em um contexto pandêmico436

A praxiological view on language teaching in education higher education, based on cultural issues, in a pandemic context

Elaine Maria Santos

A aprendizagem de língua espanhola: uma análise dos sentimentos em contextos de aula nos formatos presencial e *on-line*453

The learning of Spanish: an analysis of classroom contexts in face-to-face and online formats

Gisele Benck de Moraes

Mariane Rocha Silveira

A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura.....471

Afro-brazilian literature in the classroom: pathways to encourage reading and history and culture

Ana Lúcia dos Santos

Alexandre Antônio Timbana

A Pedagogia da variação linguística no Estágio Supervisionado/	495
The pedagogy of linguistic variation in the supervised internship	
<i>Fernanda Barboza de Lima</i>	
A Produção de texto no livro didático da educação de jovens e adultos.....	508
Writing In The Adults And Young Adults Textbook	
<i>Andreia Santana</i>	
Gêneros textuais e ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	529
Text genres and teaching in elementary school	
<i>Ana Maria Lima</i>	
<i>Welitânia Renata Mélo</i>	
Letramento jurídico no ensino médio: <i>habeas corpus</i> e a garantia do direito de liberdade	547
Legal Literacy In High School: Habeas Corpus And The Guarantee Of The Right To Freedom	
<i>Luciane Sturm</i>	
<i>Scheila Verônica de Azevedo Comunello</i>	
<i>Patricia Grazziotin Noschang</i>	
Diretrizes para autores	567

Editorial

Praxiologias Decoloniais no Ensino de Línguas

Para início de conversa

“O termo [praxiologias decoloniais] substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo crítica envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos (PENNYCOOK, 2001).

Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16)

O sistema-mundo inventado pela modernidade/colonialidade foi e ainda está estruturado de forma binária e hierarquizada, contado por uma metanarrativa, ou “uma história única” universalizante (ADICHIE, 2019), em que os protagonistas, os heróis vencedores, são os narradores, inventores do sistema, com a arrogância do ponto zero (GROSFOGUEL; CASTRO-GÓMEZ, 2007). Nessa estrutura moderna colonial, somente um mundo é possível, uma só perspectiva e um só ponto de vista sobre o mundo e sobre a vida são válidos, apenas um tipo de conhecimento é legítimo e somente “as línguas de culturas”, as coloniais e imperiais, são autorizadas a veicular os conhecimentos legítimos. A normatividade do corpo para o mundo, sobretudo para o mundo do trabalho, é o fundamento da realidade.

A educação escolar, mais especificamente, a educação linguística pela escola, tem o objetivo de normatizar as práticas sociolinguísticas, as vivências dos corpos e das existências no mundo. A educação linguística totalitarista não admite a existência

de nenhuma norma ou prática linguística diferente da norma única legitimada pela herança colonial. No ponto de vista contra-colonial da diversidade (KRENAK, 2019, 2020), no mundo, cabem muitos mundos, quantos existirem, com direito à existência. Todos os conhecimentos e línguas são válidos e legítimos. Legitimar a existência de línguas não hegemônicas e de suas diversas práticas sociolinguísticas para fins de ensino e aprendizagem implica estudá-las numa perspectiva praxiológica, pois, assim, pode-se evidenciar a relação entre suas dimensões teórica e prática. A praxiologia é, portanto, aqui tomada como um referencial teórico que funciona como uma metodologia informada pela perspectiva teórica para refletir sobre práticas docentes na perspectiva decolonial.

Conforme Mbembe (2016), a agenda decolonial de pesquisa foi estabelecida com dois objetivos: criticar o modelo acadêmico eurocêntrico dominante e imaginar como um modelo alternativo a esse modelo pode ser. Na perspectiva das praxiologias decoloniais no ensino de línguas, as práticas linguístico-epistêmicas contra-coloniais são legítimas e têm o direito de ser ensinadas na escola tanto quanto as normas válidas das línguas de cultura. Para isso, é fundamental uma formação alternativa de docentes nas universidades e a circulação das línguas contra-coloniais em periódicos acadêmicos.

Os dez artigos presentes neste dossiê reforçam as constatações de temas e dimensões das praxiologias educacionais no ensino de línguas, destacando-se de forma geral: 1) a necessidade de transposição das amarras do modelo de ensino de língua/linguagem (e literaturas) tradicional, colonial, arbitrário e domesticador. 2) A contemporaneidade das perspectivas decoloniais e da educação linguística crítica na formação de professores e estudantes para a cidadania. 3) Praxiologias de língua/linguagem (e literaturas) plurais, reflexivas, críticas e humanizadoras em diferentes espaços, escolares e não-escolares. 4) Discussões sobre questões identitárias imbricadas às praxiologias de um contexto caótico. 5) A busca por perspectivas praxiológicas decoloniais que contribuam com a emancipação dos indivíduos. 6) A transformação da sociedade pela educação libertadora.

O dossiê em foco

Iniciamos este dossiê com o artigo de Ana Paula Alba Wildt, da Universidade Federal do Rio Grande, que, sob o título de ***Corazonando a formação de professores de línguas: cinema como esforço de decolonização do currículo***, aborda uma experiência de esforço de decolonização do currículo por meio de narrativas

autoetnográficas críticas de alunos pibidianos do curso de licenciatura dupla em Letras - Português/Inglês de uma Universidade Federal no Sul do Brasil, socializadas após a exibição de documentários (auto)biográficos docentes e discentes no contexto de um projeto de extensão universitária. Para tanto, a autora buscou suporte em uma metodologia de pesquisa qualitativa que utiliza a perspectiva narrativa para compreender os sujeitos pelas suas próprias lentes e vozes. A experiência permitiu situar o cinema como potente agência de uma aprendizagem docente outra, uma vez que as trajetórias, os discursos e as representações de docência evidenciados nos documentários dispararam narrativas autoetnográficas críticas que reforçam as contribuições da sétima arte e da biograficidade na formação transgressora de professores de línguas, em contramarcha à racionalidade técnica frequentemente (re)produzida no contexto acadêmico e silenciadora das vozes discentes.

Silvio Nunes da Silva Júnior, da Universidade Federal de Alagoas, Lucas Felipe de Oliveira Santiago, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Nadja Eudocia dos Santos Lins, Universidade Federal de Alagoas e José Venicius Ramos da Silva, da Universidade Federal de Alagoas, em seu artigo **Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade**, trazem reflexões sobre a pedagogia decolonial no ensino de língua portuguesa como uma possibilidade de prática pedagógica que englobe os sujeitos subalternos e temáticas decoloniais. Os autores tomaram como base teórica a literatura do Grupo Modernidade/Colonialidade, do Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória. O percurso metodológico que conduziu a presente pesquisa está inserido no campo da Linguística Aplicada, dentro da abordagem qualitativa, tendo como *corpus* de análise entrevistas realizadas com dois docentes de língua portuguesa da educação básica. Os autores perceberam, nos dizeres dos entrevistados, atuações pedagógicas que objetivam o empoderamento e a autonomia dos estudantes através de práticas de ensino que caminham a passos lentos para o que os conceitos de decolonialidade propõem, porém é possível observar a ciência desses sujeitos no que se refere aos caminhos necessários para democratização e emancipação educacional no plano do ensino de língua portuguesa.

Em **Speaking in the middle ground: from an intercultural braiding to a translinguistic carnival**, Sigrid Rochele G. P. Magalhães, da Universidade Federal da Bahia e Raulino Batista Figueiredo Neto, da Universidade Federal da Bahia, propõem-se a refletir sobre a língua inglesa como fenômeno de expansão comunicativa e os consequentes processos de contato desse idioma com as línguas-culturas Outras. O estudo considera os aspectos interculturais e decoloniais no percurso dos

falantes-aprendizes, rumo ao seu engajamento translinguístico, de modo a verificar de que forma as fusões/mudanças de código (léxico, estrutura, prosódia e pronúncia) vão se incutindo nos imaginários linguísticos de aprendizes/usuários e como eles começam a produzir/expressar, não apenas a língua Outra, mas também as suas identidades locais. Para tanto, os autores utilizaram um cruzamento entre duas pesquisas de campo voltadas para os aspectos da produção/aprendizagem na língua inglesa bem como do processo de ensino. Os resultados indicam a premência de uma mudança efetiva na instância do ensino/aprendizagem em que falantes-aprendizes são considerados como uma das vozes da interação comunicativa com todas as suas possibilidades translinguísticas e sua contrapartida co-autoral.

Andréia Inês Hanel Cerezoli, Roselaine de Lima Cordeiro e Marckenson Jean, da Universidade Federal da Fronteira Sul, no artigo **Kreyòl ayisyen an rive nan inivèsite: pa vwa kèk moun, yon kri de anpil moun/Creole arrives at the university: in the voice of a few, the cry of many**, estabelecem como uma prática coerente, com a perspectiva decolonial no ambiente universitário, a participação dos discentes haitianos em projetos de extensão universitária. Após a descrição do projeto, os autores apresentam os resultados, revelando que a atuação dos alunos haitianos motiva a presença de outros haitianos seja nas manifestações nos comentários durante os eventos on-line, seja no incentivo à participação em outras atividades acadêmicas. Assim, há práticas decoloniais: (1) na valorização da língua crioula no título de um artigo científico; (2) no reconhecimento da extensão universitária como fazer científico e produção de conhecimento; e (3) na participação dos alunos haitianos como produtores de conhecimento.

Cristina Gutiérrez Leal, da Universidade Federal de Uberlândia, Camila de Souza Santos e André Figueiredo Freitas, da Universidade Federal de Minas Gerais, no artigo intitulado **O ensino de literatura hispânica na educação básica sob a luz da decolonilidade e do letramento crítico**, apresentam a análise de uma unidade didática para o ensino da leitura literária em espanhol, baseada no conto *Shakira y La Mosca*. A reflexão se alicerçou na educação decolonial e pluricultural, no Letramento Crítico e educação do entorno, a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, que tem por um dos objetivos descrever uma proposta de leitura cujos objetivos específicos foram: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura hispânica no ensino básico; II) mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários. Com essa reflexão, espera-se contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes de língua espanhola a partir de textos literários.

No artigo cujo título é **Para uma praxiologia da esperança: ensino de língua portuguesa no contexto tecnológico**, Rosana Helena Nunes, da Faculdade de Ensino Superior e Tecnológico da Faculdade de Tecnologia (FATEC/SP) e Kleber Aparecido da Silva, da Universidade de Brasília e da Stanford University, discutem algumas obras de Paulo Freire em relação aos estudos da linguagem. Trata-se de uma proposta de repensar a prática educativa por meio de praxiologias decoloniais, uma praxiologia da esperança, em que se privilegie uma educação linguística crítica, no ensino de Língua Portuguesa, em contexto tecnológico. Essa pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, é resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica, além dos documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Constituição de 1988 e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Em **Por práticas decoloniais no ensino da língua inglesa: atitudes e posturas outras com o uso das tecnologias digitais**, Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Estado do Pará, Leonardo Zenha, da Universidade Federal do Pará, Miria Gomes de Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais, refletem sobre o ensino da Língua Inglesa e o uso das tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da pandemia da Covid-19, a partir de uma perspectiva decolonialista. Para isso, adota-se a perspectiva do pensamento decolonial como práxis, resistência, luta e insurgência. Para tanto, buscam-se diálogos entre os estudos decoloniais, as contribuições entre os estudos decoloniais, as contribuições da Linguística Aplicada o pensamento freireano, tendo em vista apontar alternativas para o ERE no fazer/saber pedagógico, aliadas ao rompimento com práticas de dominação, exclusão, opressão e subalternização em aulas de língua inglesa.

O artigo de Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa, Andrea da Silva Marques Ribeiro, intitulado **Por um currículo escolar decolonial: uma conversa entre a BNCC e a língua inglesa**, tem por objetivo discutir possibilidades de ensino da língua inglesa na perspectiva decolonial a partir do documento norteador da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi apresentado primeiramente um breve panorama de como a língua inglesa é considerada no documento relativo aos anos finais do ensino fundamental. Em sequência, foram discutidos aspectos relacionados ao currículo escolar e a decolonialidade. Em seguida, faz-se uma análise da BNCC, destacando as partes que podem propiciar um

trabalho na perspectiva decolonial com o currículo e ensino da língua inglesa. Por fim, ressalta-se a importância da visão de língua franca para o desenho de currículo e do ensino da língua mais decolonial.

O artigo intitulado **Portfólios educacionais: brechas para uma formação decolonizadora**, de autoria de Laura Janaina Dias Amato, da Universidade Livre da América Latina, e Henrique Rodrigues Leroy, da Universidade Federal de Minas Gerais, aborda o papel dos portfólios educacionais na construção de narrativas decolonizadoras na formação inicial de professores. Os portfólios educacionais são instrumentos de reflexão e críticos às práticas educacionais pré-determinadas por currículos engessados. Os autores fizeram análises de reflexões de portfólios de estudantes de graduação em Letras. O papel dessas narrativas foi concebido como brecha ao discurso fechado imposto pelos documentos institucionais que engessam o sistema e a formação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esses documentos oficiais puderam materializar o que os autores denominaram como colonialidade do poder, sobretudo, em suas vertentes epistemológicas - a colonialidade do saber - e linguageiras,- as colonialidades das linguagens. Assim, este artigo buscou refletir sobre os efeitos de portfólios educacionais como métricas qualitativas que disrompem a lógica neoliberal das políticas linguísticas.

E para fechar o dossiê, apresenta-se o texto **Um olhar praxiológico sobre o ensino de línguas na educação superior, a partir de questões culturais, em um contexto pandêmico**, de Eliane Maria Santos, da Universidade Federal de Sergipe. A autora traz os resultados de uma pesquisa-ação que teve como objetivo analisar os resultados obtidos com uma disciplina teórica do curso de Letras Português-Inglês, destinada a discutir questões relacionadas à cultura e identidade. Com dados coletados com um questionário e atividades assíncronas, Santos afirma que os(as) alunos(as) atestaram terem desenvolvido uma postura mais crítica reflexiva, buscando atitudes decoloniais, quando expostos(as) a contextos nos quais o norte global se coloca como detentor dos padrões a serem seguidos.

Para finalizarmos esta conversa

Vivemos em um cenário mundial caótico. Com isso, cabe destacar que a partir de praxiologias que envolvem uma educação linguística crítica, sólida, será possível ter mais sucesso na e para a formação de cidadãos reflexivos e autônomos. Essa

formação demanda processos decoloniais que viabilizem a pluralidade de fontes de conhecimento a fim de abarcar aspectos teóricos-científicos, bem como sentidos e emoções. Portanto, pressupõe-se um modelo praxiológico para humanizar, para esperar.

Nesse contexto, também, a formação de professores de línguas carece ser repensada e atualizada constantemente, almejando essa perspectiva decolonial que possibilite o crescimento, o desenvolvimento identitário significativo e consistente dos indivíduos envolvidos. Pois, é a decolonialidade que subverte o sistema colonial, contribuindo para o surgimento e/ou fortalecimento de uma abordagem dinâmica e emancipatória que tem na língua/linguagem a força para a desconstrução de discursos homogêneos e discriminatórios.

Está em jogo o uso da língua/linguagem como instrumento político de ascensão social e de libertação que possibilita e motiva o indivíduo ao protagonismo cidadão. Mais ainda, espera-se uma real transformação social, uma pedagogia decolonial ancorada em discursos que valorizem a pluralidade humana e, portanto, a linguística.

Mais e novos espaços e propostas que considerem a decolonialidade no ensino e na aprendizagem de língua/linguagem e literaturas são urgentes. Perspectivas que abranjam as multi e interculturais, os letramentos, a translanguagem, transversalizando o desenvolvimento da sociedade, com a coexistência de diferentes saberes, culturas, identidades e modos de vida.

Na concepção Freiriana, “As práticas pedagógicas são livres e libertárias (Freire, 1967), portanto, uma base comum universal pode ser questionada, transgredida. Decolonizar nossas práticas é dar espaço para questionamentos sobre os sistemas e as normas vigentes em busca de mudanças positivas; é transformar práticas, posicionamentos e comportamentos considerando a realidade local, sem descon siderar o contexto global. Desse modo, a cultura, a política e a história social se constituem pela educação e pela humanização da sociedade, portanto, decolonizar a língua/linguagem é preciso.

Destacamos ainda neste Volume da Revista Desenredo, a seção geral que conta com seis artigos. O primeiro texto é **A aprendizagem de língua espanhola: uma análise dos sentimentos em contextos de aula nos formatos presencial e on-line**, no qual as autoras Gisele Benck de Moraes e Mariane Rocha Silveira, da Universidade de Passo Fundo, trazem reflexões sobre os sentimentos e as percepções de estudantes acerca da aquisição do idioma espanhol na modalidade presencial ou *on-line*. A autoras pontuam que embora os resultados demonstrem que a tecnologia pode e deve ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem de

uma língua estrangeira, as conclusões apontam que os estudantes ainda preferem as aulas presenciais e acreditam que a continuidade dos estudos é extremamente importante e que todos os esforços devem ser despendidos para que se alcance uma melhor aprendizagem, seja de forma presencial seja *on-line*.

Com o artigo **A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura**, Ana Lúcia dos Santos e Alexandre Antônio Timbane, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, apresentam a literatura africana e afro-brasileira como uma ferramenta importante na formação do homem crítico. Para os autores, o objetivo é debater a relevância da literatura afro-brasileira e africana na construção de identidades críticas e inconformadas com as desigualdades. Os resultados apontam que se devem promover debates entre os alunos do ensino médio para que não façam ENEM apenas, mas também sejam cidadãos de respeito e respeitados pela sociedade e sem discriminação de qualquer tipo, lutando para uma sociedade mais humana.

A pedagogia da variação linguística no estágio supervisionado, de autoria de Fernanda Barboza de Lima, Universidade Federal da Paraíba, ressalta o esforço de inserir, no ambiente acadêmico, textos e discussões que ampliem o conhecimento do futuro professor de língua portuguesa sobre a diversidade linguística, movimento que deve contribuir para a ampliação da pedagogia da variação linguística no ambiente escolar. Os resultados apontam que os alunos se utilizam de diversificados gêneros textuais para o trabalho com o tema da variação, optando por trabalhar questões sonoras e geográficas.

Andreia Santana, em **A produção de texto no livro didático da educação de jovens e adultos**, da Universidade Estadual de Londrina, apresenta uma análise de duas propostas de produção textual presentes no livro Caminhar e Transformar, destinado às séries finais do ensino fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora constata que as propostas estão organizadas por gêneros e que estes são trabalhados durante toda a unidade temática. Destaca também que a tecnologia e os gêneros digitais, tal como os gêneros orais, não foram aproveitados satisfatoriamente, para os fins específicos.

O artigo **Gêneros textuais e ensino nos anos iniciais do Ensino** de Ana Maria Lima, da Universidade Federal de Pernambuco, e de Welitânia Renata Mélo, da rede pública de Pernambuco, trazem reflexões sobre a concepção interacionista da linguagem e tem como finalidade investigar a mediação dos professores na abordagem dos gêneros textuais, especialmente no ensino da produção textual escrita. A pesquisa confirmou a hipótese de que o trabalho com os gêneros textuais,

especialmente na escrita, ainda é fortemente marcado pela tradição do ensino da gramática normativa, uma vez que os elementos composicionais, estruturais, são abordados em primeiro plano, em detrimento da função sociocomunicativa e da criatividade dos estudantes.

A seção geral é finalizada com o artigo **Letramento jurídico no ensino médio: habeas corpus e a garantia do direito de liberdade**, das autoras Luciane Sturm, Scheila Verônica de Azevedo Comunello e Patricia Grazziotin Noschang, da Universidade de Passo Fundo. Elas discutem a pertinência da inclusão do ensino dos gêneros jurídicos (GJ) na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, na escola regular. As autoras refletem sobre as possíveis contribuições dessa inclusão para o desenvolvimento do letramento jurídico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da cidadania em prol dos direitos civis e humanos. O estudo destaca o modelo de sequência como potencializador da apropriação do GJ pelo jovem no ensino médio, bem como para compreensão dos direitos humanos de forma geral.

Agradecemos os/as professores/pesquisadores que submeteram seus textos para este dossiê e desejamos uma proveitosa leitura a todos/as interessados nessas temáticas.

Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília/Brasil
Stanford University/EUA

Luciane Sturm
Universidade de Passo Fundo/Brasil

Gisele Benck de Moraes
Universidade de Passo Fundo/Brasil

Leketi Makalela
University of the Witwatersrand/África do Sul

Referências

ADICHE, C. *O Perigo de uma História Única*. Tradução Julia Romeu. -1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GROSFOGUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). *El giro decolonial*: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

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

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Arte e ensaios: revista do PPGAV/EBA/UFRJ, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

PESSOA, R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs). *Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Parábola, 2021.

Corazonando a formação de professores de línguas: cinema como esforço de decolonização do currículo

Ana Paula Alba Wildt*

Resumo

Este trabalho aborda uma experiência de esforço de decolonização do currículo por meio de narrativas autoetnográficas críticas de alunos pibidianos do curso de licenciatura dupla em Letras - Português/Inglês de uma universidade federal no sul do Brasil, socializadas após a exibição de documentários (auto)biográficos docentes e discentes no contexto de um projeto de extensão universitária. Para tanto, busca-se suporte em uma metodologia de pesquisa qualitativa que utiliza a perspectiva narrativa para compreender os sujeitos pelas suas próprias lentes e vozes. A experiência permite situar o cinema como potente agência de uma aprendizagem docente outra, uma vez que as trajetórias, os discursos e as representações de docência evidenciados nos documentários dispararam narrativas autoetnográficas críticas que reforçam as contribuições da sétima arte e da biograficidade na formação transgressora de professores de línguas, em contramarcha à racionalidade técnica frequentemente (re)produzida no contexto acadêmico e silenciadora das vozes discentes.

Palavras-chave: Cinema; Formação transgressora de professores; Decolonialidade; Narrativas

Trailer

Adaptação de uma obra autobiográfica homônima¹, “Ao Mestre, com Carinho”², grande sucesso do cinema do final da década de 60, traz Sidney Poitier como Mark Thackeray, um engenheiro que tem dificuldade em encontrar um emprego na Inglaterra, onde suas qualificações profissionais se mostram irrelevantes em razão da cor de sua pele.

É nesse contexto que Thackeray se candidata a uma vaga pouco concorrida: a de professor de uma escola mal administrada em uma área periférica de Londres cujos alunos têm grandes defasagens de aprendizagem e não respeitam regras.

* Professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: awildt@outlook.com. ORCID: 0000-0002-3595-2410

Seguindo o roteiro dos filmes que abordam o “professor como mágico salvador” (OLIVEIRA, 2007), Thackeray precisa lidar com inúmeros conflitos envolvendo seus alunos “indisciplinados” para além da escola. Inicialmente visto como um inimigo, Thackeray trata os alunos da mesma forma com que é tratado, até que, refletindo sobre sua prática, percebe que, para obter um resultado diferente, precisa subverter o currículo a que os alunos estão acostumados, valorizando as suas experiências no mundo real. Assim, passa a estabelecer com os alunos uma relação dialógica de respeito mútuo, engajando-os nas decisões e discussões dentro e fora da sala de aula. Essa mudança de metodologia e, sobretudo, de postura faz com que Thackeray, pouco a pouco, conquiste a turma.

No encerramento do período letivo, os alunos reconhecem os esforços de seu mestre e torcem para que ele continue na profissão docente. Mais adiante, vemos Thackeray recusar uma promissora proposta de emprego para continuar a ser professor. Uma das alunas, Babs, interpreta uma canção em sua homenagem:

I know that I am leaving my best friend
Eu sei que estou deixando meu melhor amigo
A friend who taught me right from wrong
Um amigo que me ensinou a distinguir o
certo do errado
And weak from strong
O fraco do forte
That's a lot to learn
Isso é muito que aprender
What can I give you in return?
Como eu posso retribuir?³

Figura 1 – Ao Mestre, com carinho



Fonte: <http://www.devoltaaoretro.com.br/2018/07/filme-to-sir-with-love.html>

Na trilha da formação proposta por Thackeray e atrelado a uma pesquisa que, mais tarde, originou uma tese de doutoramento, o projeto de extensão *Teacherflix* foi inaugurado no âmbito do PIBID da licenciatura dupla em Letras de uma universidade federal no sul do Brasil. O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – oferece uma ponte extracurricular entre teoria e prática, universidade e escola pública, mediante encontros de formação semanais em que o professor supervisor do estágio docente, o professor regente na escola e os licenciandos bolsistas e voluntários compartilham as experiências da sala de aula da escola pública, alinhado à noção de formação de Moita (1992), para quem “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p. 115).

Essa noção, contudo, parece escapar ao currículo “oficial”. Os cursos de licenciatura estão habituados a propagar a ideia de que o professor precisa ensinar partindo das experiências dos alunos, mas nem sempre o colocam como sujeito de sua própria história em seus programas. É como a racionalidade técnica opera na formação de professores.

No paradigma da racionalidade técnica, ainda hegemônico em muitos cursos superiores de formação docente, a realidade educacional é estática, e basta ao professor adquirir conhecimento teórico

e treinamento comportamental para desempenhar bem o seu ofício. Esses currículos ignoram, assim, que a constituição da identidade docente se dá a partir das referências e dos repertórios familiares, acadêmicos e profissionais dos sujeitos (CUNHA, 1997, p. 189). Por outro lado, o paradigma crítico concebe a realidade educacional como abundantemente fluida, conflituosa e reflexiva (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37), e propõe transgredir a racionalidade técnica que, com sua rigidez e suas “receitas prontas”, não consegue dar conta da formação do professor para atuar nesse contexto multifacetado.

Nessa perspectiva, o *Teacherflix PIBID* é uma iniciativa que se inscreve como enfrentamento decolonial de um currículo estanque, impermeável à dimensão humana da prática pedagógica, que coloca o cinema no centro da formação transgressora (hooks, 2013)⁴ de professores de línguas na condição de agência de aprendizagem docente *politicamente responsável* (PENNYCOOK, 2001; 2006); um espelho que pode refletir ou defletir imagens de docência que são evidenciadas em narrativas autoetnográficas críticas escritas e socializadas após a exibição de documentários e que impactam nos movimentos de (re)constituição identitária dos licenciandos. Parte-se, assim, de um currículo calcado na racionalidade técnica em direção a uma pedagogia outra, orientada pela identi-

dade (YAZAN, 2018b) e mediada pela *biograficidade*⁵ (ALHEIT; DAUSIEN, 2000; DELORY-MOMBERGER, 2008) como processo (auto)formativo desencadeado pela experiência cinematográfica⁶ (LEMIEUX, 2017).

Narrar para transgredir: identidade, biograficidade e comunidade na formação de professores de línguas

O conceito de identidade, ou *self*, é, por natureza, paradoxal. Danielewicz (2001) esclarece que, ao mesmo tempo que percebemos o *self* como consistente ao longo do tempo e do espaço (por exemplo, quando nos referimos a nós, adultos, como sendo a mesma pessoa que éramos quando crianças), sabemos que *selves* mudam (não somos mais como éramos quando crianças). Dessa forma, experimentamos diariamente um *self* evolutivo – um trabalho em progresso que é maleável e contínuo (DANIELEWICZ, 2001, p. 39) a que Larrosa (1996, p. 481) se refere como “uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose”. Isso porque passado, presente e futuro estão imbricados nas identidades narradas (RICOEUR, 1994).

Ainda, o *self* é colaborativo: o biográfico nunca opera *exclusivamente* no plano singular. Primeiramente, porque

nossas identidades dependem, também, da negociação entre como nos vemos e como os outros nos veem (XU, 2017, p. 122). Além disso, existimos em um espaço-tempo. Desse modo, ao escrever sobre si, o sujeito também ajuda a revelar um retrato da cultura em que está socialmente inserido, que tem papel substancial na sua constituição identitária, e que, concomitantemente, ele ajuda a (re)produzir. É uma via inacabada, que vai sendo percorrida ao mesmo tempo em que é pavimentada...

Se a aprendizagem do *teaching self* se dá colaborativamente (DANIELEWICZ, 2001), as interações ganham ainda mais relevância para a (re)constituição identitária que é provocada pela escuta atenta das experiências de outros e pelo reconhecimento de si nas narrativas socializadas por outros, inclusive no cinema. Nesse sentido, o PIBID constitui uma comunidade aprendente de professores em formação inicial à medida que a socialização das referências e dos repertórios dos alunos-professores permite que modos compartilhados de ser professor sejam produzidos ao mesmo tempo que cada professor se constrói individualmente (GALIAZZI; MORAES, 2013, p. 265).

O objetivo principal de uma comunidade aprendente docente é possibilitar que (futuros) professores reflitam sobre si – sua missão, sua identidade, suas experiências de vida, seu projeto profis-

sional – e, colaborativamente, descubram novos modos de *ser* e de *tornar-se* (PINHO; SIMÕES, 2012, p. 6). Nessa perspectiva, na comunidade aprendente, cada ato de fala é um *ato performativo*, um enunciado que efetua a ação ao mesmo tempo que a significa. É no momento do *ato performativo* que o pibidiano se (re) constrói como sujeito individual e social (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98).

Neste trabalho, os *atos performativos* da comunidade aprendente de professores do PIBID são considerados como *narrativas autoetnográficas críticas* porque nelas os próprios participantes evidenciam e questionam as crenças, as representações e as ideologias emaranhadas às narrativas filmicas e que vêm ajudando a (re)constituir as suas identidades como professores de línguas. A Autoetnografia (ELLIS; BOCHNER, 2000) é uma vertente teórico-metodológica qualitativa que vincula o autobiográfico ao cultural, como sua etimologia explicita: *etno* significa cultura; *grafia* é o mesmo que escrita; e *auto* faz referência ao sujeito que escreve de si. Também se denomina autoetnografia a narrativa produzida nesse processo.

Autoetnógrafos olham para trás e para a frente; primeiro, por uma lente grande angular etnográfica, focando de fora para dentro em aspectos sociais e culturais da experiência pessoal; depois, eles olham de dentro para fora, expondo um *self* vulnerável que é movido por e pode transpassar, refratar e resistir a interpretações culturais (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).⁷

Na proposta de uma pedagogia orientada pela identidade, Yazan (2018a; 2018b; 2019a; 2019b) tem defendido a integração das narrativas autoetnográficas críticas (NAC)⁸ como instrumentos de reflexão e avaliação aos programas de formação de professores. As NACs ampliam as autobiografias como instrumentos de aprendizagem docente ao permitirem que os licenciandos (re) constituam suas identidades à medida que documentam suas jornadas na trajetória acadêmico-profissional, conectando as experiências passadas e presentes com a formação de professores. Escritas em uma perspectiva crítica ao fazer docente e situando os movimentos constitutivos das identidades profissionais em contextos socioculturais e políticos (YAZAN, 2018b, p. 2), as narrativas autoetnográficas críticas se inserem em uma perspectiva decolonial de formação porque propõem desvincular a prática aprendente da mera repetição de ideologias dominantes e dar visibilidade às vozes de (futuros) professores em eventos em que, frequentemente, fala-se *sobre* eles, mas não *com* eles (YAZAN, 2019b).⁹

Wenger (1998) argumenta que, em comunidades, nossas identidades são (re)constituídas e (re)negociadas o tempo todo, não só pela identificação com práticas que escolhemos repetir, mas também pelo distanciamento de práticas que não desejamos perpetuar. Quando o indivíduo rememora, narra e socializa as suas

experiências, dando (novos) sentidos ao vivido e (res)significando sua trajetória com o outro, está (re)constituindo sua identidade no encontro de *si mesmo como outro* (RICOEUR, 2014). Justamente, “são as mediações entre a memória da trajetória passada e o desejo de projetos de futuro e entre o ‘eu’ e os muitos ‘outros’ que favorecem a tessitura, pelo sujeito, de uma imagem de si” (BRAGANÇA, 2011, p. 162) e que impulsionam uma reorientação de vida que também capacita o indivíduo para agir na direção de uma mudança sociocultural.

Pontualmente na experiência do *Teacherflix PIBID*, os pibidianos identificam e refletem sobre modos de ser docente que, no entrecruzamento com as suas narrativas de aprendizagem escolar e acadêmico-profissional, são compreendidos como repertórios (in)eficazes para dar conta da complexidade das histórias documentadas nos filmes que s(er)ão encontradas, em diferentes escalas, na sua (futura) atuação como pibidianos e professores de línguas. Precisamente essa *tomada de consciência* (JOSSO, 2004)¹⁰ articula um *momento charneira* (JOSSO, 2004)¹¹ ou *epifania* (BOCHNER; ELLIS, 1992; ZANER, 2004)¹² que, por sua vez, imprime à experiência do cinema um aspecto transgressor de identidades docentes em direção a uma pedagogia crítica (FREIRE, 1989; 1997; 1999; GIROUX, 1997; 2016) mediada por imagens.

Nesse sentido, compreende-se o projeto *Teacherflix PIBID* como um *esforço de decolonização* (WALSH, 2013; SILVESTRE, 2016) porque propõe *corazonar* (ARIAS, 2010) a formação, isto é, desfazer a fragmentação da dimensão humana na racionalidade cartesiana ainda (re) produzida *no e pelo* currículo do curso de licenciatura dupla em Letras.

Corazonando a formação de professores de línguas pela experiência cinematográfica

Corazonar a formação de professores de línguas pressupõe a compreensão de que razão e afetividade caminham juntas nas trajetórias docentes e discentes. Com isso, não postula substituir uma pela outra, mas desfragmentar o que foi compartimentalizado por uma tradição positivista dominante na educação, desde um movimento decolonial que entrelaça razão e coração:

Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón; implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto

en las dimensiones de afectividad, como de razón. En el Corazonar no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la razón; el Corazonar lo que hace es poner primero algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; Corazon-ar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el Co-Razonar le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (ARIAS, 2010, p. 115).

Buscando, neste *esforço de decolonização* do currículo do curso de Letras, promover o *corazonamiento* na formação inicial de professores de línguas, a primeira edição do *Teacherflix PIBID* contemplou seis documentários:

SMS: Dirigido por Pablo Escajedo (2010), este curta etnografa uma turma do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre que é surpreendida por uma diretriz que restringe o uso de aparelhos celulares em sala de aula. A proibição serve como pano de fundo para a discussão de outras temáticas sobre a passagem da vida adolescente para a vida adulta pelos estudantes.

Pro Dia Nascer Feliz: Dirigido por João Jardim (2005), este documentário retrata os cotidianos de escolas de elite e escolas públicas nas periferias das grandes cidades e em regiões remotas do Brasil pelas vozes de alunos e professores.

Born Into Brothels: Dirigido por Zana Briski e Ross Kauffman (2004), esta obra é uma autoetnografia de uma fotógrafa inglesa, Zana, que empresta sua câmera a crianças que residem em uma área de prostituição na Índia enquanto dribla a burocracia e o preconceito atrás de vagas em escolas. Vencedor do Oscar de Melhor Documentário de Longa-Metragem.

Bully: Dirigido por Lee Hirsch (2011), o documentário ouve alunos vítimas de *bullying* e suas famílias.

The Mask You Live In: Dirigido por Jennifer Siebel Newsom (2015), este documentário discute as consequências dos padrões de masculinidade herdados culturalmente para meninos e meninas, nas perspectivas de ambos.

The Bad Kids: Dirigido por Keith Fulton e Lou Pepe (2016), o documentário explora o cotidiano de uma escola especial para alunos em situação de vulnerabilidade que são constantemente reprovados, mediante diferentes momentos interacionais entre os estudantes e uma diretora inovadora que confessa já ter sido “um deles”.

A exibição dos filmes aconteceu em periodicidade mensal ao longo do semestre letivo, sendo as sessões abertas também à comunidade acadêmica e aos professores e funcionários da escola de EJA na qual os pibidianos estavam atuando.

Após cada exibição, os pibidianos tinham até o dia anterior ao encontro da semana seguinte para socializarem, no fórum online, as suas narrativas autoetnográficas críticas, refletindo sobre o filme desde as suas próprias experiências de formação familiar, escolar e/ou acadêmico-profissional, em uma prática *singular-plural* (JOSSO, 2016) de (re)constituição das identidades docentes via biograficidade promovida na comunidade aprendente:

Assistir ao documentário *Bully* foi como revisitar o passado, mas não relacionado a coisas que aconteceram comigo, mas coisas que aconteceram com meus colegas e meu irmão. **Sou de uma época em que ofensas, apelidos pejorativos a respeito da sexualidade, aparência, etc. eram vistos e tratados como meras brincadeiras sem maldade, apenas brincadeira de criança e por muito tempo eu tratava dessa mesma forma estas questões.** Foi preciso, e escrevo isso com muita dor em meu peito, que crianças e adolescentes chegassem no limite de suas emoções, no limite do sofrimento que podiam aguentar, a ponto de tirarem suas próprias vidas, para que pudéssemos olhar e tratar com seriedade esse tema. Foi preciso que tragédias acontecessem para percebermos o mal causado, para que nomeássemos a atitude tão nociva que é o *bullying*. (PATRÍCIA)

Nesse fragmento narrativo que vincula o documentário *Bully* (2011) às suas próprias experiências, Patrícia¹³ faz uma sensível e relevante reflexão acerca da ação do tempo sobre as identidades e as práticas culturais, que, se antes podiam ser socialmente aceitas, ou, ao menos,

não-condenáveis, hoje configuram como posicionamentos inadmissíveis e mesmo passíveis de penalidades.

Na mesma direção, em outro fragmento, Patrícia identifica a dimensão humana e a potência emancipatória do trabalho docente. Aqui, ela reforça as representações de uma docência sensível aos problemas sociais, na perspectiva de uma formação transgressora (hooks, 2013) e *corazonada* de professores que não conformam com a realidade que lhes é apresentada; ao contrário, chamam para si a responsabilidade da superação do panorama vigente:

Assistir a este documentário causou um dos piores sentimentos que podemos sentir: a impotência. Estar diante de fatos reais e acompanhar a vida de crianças que sofrem e não recebem a assistência necessária nos mostram quão impotentes e falhos nós somos. **Nós, pessoas e profissionais, falhamos miseravelmente todos os dias na construção de um mundo mais justo.** Pude enumerar mentalmente, assistindo àquelas crianças e adolescentes, todas as vezes, e foram muitas, em que eu, como pessoa, não agi em defesa de alguém que estava passando por uma situação de *bullying*, e de como eu, como bissexual, me escondi, e, por vezes, ainda me escondo, diante da minha família como forma de me proteger de um sofrimento causado pela ignorância dos outros que querem adequar tudo e todos em padrões e não são capazes de respeitar a maneira como o outro nasceu. Todos nós sabemos da existência de pessoas intolerantes, de pessoas que causam aos outros dores que não deveriam causar, mas **quantos de nós de fato tomam a frente para combater isso? Ou pelo menos tentar combater?**

Este documentário veio no meu maior momento de autocritica, e veio da forma mais dura e dolorosa, porque percebi que **precisamos falar cada vez mais sobre isso, precisamos criar uma voz que ecoe cada vez mais longe**, a fim de conseguir proteger aqueles que estão tão enfraquecidos, que não conseguem sair das garras daqueles seres humanos que não sabem viver sem fazer com que os outros sofram. **Poder discutir sobre isso no espaço universitário e ver o empenho de futuros educadores na busca por novas posturas e maneiras de combater o bullying** foi gratificante. Embora o tema tenha sido doloroso, foi e é necessário de ser discutido diariamente em todos os espaços, principalmente o escolar. (PATRÍCIA)

Se, por um lado, as questões levantadas via projeto de extensão na comunidade aprendente de professores em formação inicial refletem situações já vivenciadas por alguns pibidianos como Patrícia, o cinema aproxima outros, como Verônica, de realidades até então ignoradas:

Um dos tipos de *bullying* que mais me chamou atenção e que, realmente, **nunca tinha pensado a respeito** foi o *bullying* que é feito dentro da própria casa do indivíduo, pelos seus familiares (...) pois raramente imaginamos que um pai, uma mãe, um irmão/ã ou outro parente próximo será aquele que cometerá as agressões; na maior parte do tempo, **pensamos que as agressões ocorrem externamente** e não que ela parta e se perpetue no lar. (...) Outro ponto importante de ressaltar que chocou no documentário *Bully* e, ao mesmo tempo, causou certa repulsa (...) foi **a diretora que, assim como mui-**

tos outros indivíduos fazem, tratou o bullying como um tipo de brincadeira que bastaria um aperto de mão e/ou um pedido de desculpas para que cessasse, quando sabemos que **há muito mais a ser feito para combater as agressões** que diariamente acontecem. (VERÔNICA)

A frase que mais me chocou em *Pro Dia Nascer Feliz* foi a seguinte: “Aqui a gente, na maioria das vezes, não tem nem chance de sonhar”. É chocante para mim, pois **não estou acostumada com a realidade que a aluna em questão está**. Entretanto, **mais chocante ainda é saber que essa fala é corriqueira e está presente na realidade de muitos outros indivíduos em nosso país**. A precariedade em que se encontrava e em que ainda se encontra a educação básica pública é de conhecimento de todos, porém, **o olhar sobre isso que o documentário nos mostra a torna ainda mais real**. Outro ponto importante (...) foi o fato de professores que se mostram desinteressados e a carga física e emocional que os levam a isso. A falta de interesse, na maioria das vezes, provém do sucateamento da educação atual, isto é, a falta de estrutura que é oferecida para o professor, como falta de maiores investimentos nas escolas (o que dificulta caso o professor queira, por exemplo, modificar suas aulas, deixando-as mais dinâmicas e atraentes para os jovens, pois não possui o espaço para tal), salários vergonhosos que não são repassados (ou são, muitas vezes, parcelados), além de muitos professores admitirem que precisam de acompanhamento psicológico/assistência médica, pois a pressão que é exercida em si devido aos fatores citados, dentre outros que podem levá-los à enfermidade. Isso tudo leva ao desinteresse do professor e, conseqüentemente, do aluno. (...) Após os créditos, ainda foram mostradas cenas de

crianças fazendo sua refeição no refeitório da escola, com poucas condições que lhes eram oferecidas. **O grande choque que o documentário causa não é apenas pelos fatos e sim porque são verdadeiros e fazem parte do cotidiano de milhares de brasileiros.** (VERÔNICA)

Nesse sentido, o cinema ajuda os pibidianos a anteciparem os possíveis cenários conturbados da sua (futura) atuação docente e evitar repertórios de intervenção docente que, não raro, permearam suas trajetórias de formação e que não repercutem as suas crenças e representações sobre o que faz e como se faz um professor:

O interessante é perceber os mundos opostos dos perfis de alunos das escolas: a pública com seus imensos déficits, em contraste com a particular, com uma infraestrutura belíssima. Além disso, foi possível também ver o corpo docente dessa escola, a proximidade que eles tinham com os alunos e a qualidade no ambiente de trabalho. (...) As narrativas trazidas pelo documentário *Pro Dia Nascer Feliz* possibilitam (...) que nós, enquanto professores em formação, conheçamos nossos possíveis desafios e **estejamos preparados para as diversidades** de escolas encontradas no nosso país, assim como possamos, a partir disso, **refletir sobre a postura que queremos adotar** diante das adversidades que poderão surgir na prática docente. (LETÍCIA)

Com *The Bad Kids*, além da antiga escola do PIBID, lembrei da atual. O EJA também lida com pessoas que, por uma razão ou outra, não estão no ensino “regular”. Até mesmo a fila de espera para entrar na escola me lembrou a situação do EJA na

escola em que atuamos. É emocionante ver que, mesmo em situações adversas, ainda existem pessoas que vão atrás dos seus objetivos. Acredito que a maior contribuição do filme para a minha formação como professor é a relação entre incentivo e cobrança. **Sempre tive dúvidas sobre a forma de lidar com os alunos, pois em poucos casos tive exemplos de professores que cobravam e incentivavam; geralmente, ou faziam um, ou outro.** (...) O envolvimento dos docentes com os estudantes foi bastante inspirador, embora tenha minhas dúvidas sobre minha capacidade de fazer o mesmo. Espero que eu consiga... (PABLO)

Em *The Bad Kids*, vemos que, muitas vezes, a diretora da escola parece fazer aquilo que ela não teve... incentivar, acompanhar e auxiliar os estudantes a todo momento é uma maneira de ela fazer o que não fizeram por ela ou o que ela deixou de fazer como estudante. Ela não quer que aqueles alunos passem por alguma situação ou que se tornem adolescentes rebeldes como um dia ela parece ter sido. **Vemos que o papel do professor vai além de dar a aula, que o professor pode e deve criar laços afetivos com os alunos. Afinal, estaremos na posição de professores para ensinarmos, escutarmos, mas, acima de tudo, para aprendermos de forma conjunta.** (HUGO)

Ao mesmo tempo que permitem questionar e vislumbrar modos outros de constituir-se professor, as narrativas autoetnográficas críticas socializadas na comunidade aprendente do PIBID discutem a complexidade do *corazonamiento*, seus impactos e suas limitações:

Uma das coisas que mais me chamou a atenção no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* foi a diretora da escola. **Os alunos eram protagonistas daquela escola, mas aquela diretora fazia seu protagonismo na sociedade.** Admiro muito suas atitudes, mas ao mesmo tempo eu acredito que nós, professores, não temos o dever de fazer “milagres”. Aquela diretora parece que não tem vida social, que vive para a escola e para aqueles alunos. **Ao mesmo tempo que eu admiro sua garra, eu me angustio, e faço um questionamento: será que essa mulher é feliz?** (NATÁLIA)

A diretora dessa escola do documentário *The Bad Kids* parece viver somente para a escola. A realização dela é ver os estudantes se graduando. **Mas até que ponto ela é feliz?** Trazendo para nossa realidade, **difficilmente uma pessoa gostará de viver assim**, porque geralmente tem sua própria família, seus hobbies, vida social, etc. **Nenhum emprego pode ser ao extremo que não deixe a pessoa ter sua vida fora disso (...)** existe um problema em todo esse envolvimento emocional com os alunos: **são tantos problemas que os professores ouvem diariamente dos alunos que eles ficariam doentes psicologicamente se tentassem resolvê-los.** (LETÍCIA)

The Bad Kids se passa em uma escola especial nos Estados Unidos para alunos que não terminaram o Ensino Médio no tempo regular. Vários deles tem problemas familiares e esse foi o motivo de não terminarem os estudos antes. Essa escola apresenta vários aspectos diferentes das escolas normais e isso faz com que ela seja especial. A primeira questão é o envolvimento dos profissionais na escola. Eles levam a sério seu trabalho de professores e orientadores dos alunos. Eles têm tempo de se dedicar às necessidades dos alunos,

sempre focam no potencial do aluno e não os menosprezam pelas condições em que vivem. Esse apoio é de grande importância para qualquer pessoa, e geralmente vem da família, mas como a maioria daqueles alunos não possuíam essa estrutura em casa, os professores exerceram (e muito bem) essa função. (...) **Pensando na realidade brasileira e nas turmas de EJA que observamos, não conseguimos ver e saber o que cada pessoa carrega das suas vidas, por isso a importância de almejar o melhor para eles, incentivá-los a ser melhores e ajudá-los a ter o foco em algo maior depois do Ensino Médio.** Outro ponto é o fato de os professores terem o desejo de ajudar a todos que entram lá, porém, nem todos querem essa ajuda. Isso mostra que não adianta quão boa é uma aula ou a boa vontade e bom humor do professor, se o aluno não está aberto para aprender, isso não irá acontecer. **Mas isso não é motivo para nós, como educadores, deixarmos de fazer o nosso melhor para despertar no aluno o desejo de aprender.** Talvez esse seja o maior desafio que os professores hoje encontram porque vivemos em uma cultura em que “ir para a escola é chato”, em que a estrutura que a escola oferece não é boa para se dar uma boa aula e em que os professores não são valorizados tanto financeiramente como socialmente. **Os educadores precisariam acompanhar o desenvolvimento da sociedade e também ter contínua formação para que possam saber como despertar esse interesse nos alunos – ou pelo menos na maioria deles.** Durante o documentário, o maior sentimento que tive foi o de que **ser professor pode mudar vidas, talvez em uma pequena porção, mas é possível.** Junto com esse sentimento veio o de medo e o pensamento: **será que consigo fazer algo assim?** Hoje, admiro muito mais os professores que fizeram e

fazem diferença na minha vida, porque não é uma tarefa fácil. (...) espero buscar todas oportunidades para me aperfeiçoar e ser a melhor professora que eu puder. (JESSIE)

Ao final desta primeira experiência de sessões de cinema mediadas por narrativas autoetnográficas críticas, *olhando para trás e para a frente* (ELLIS; BOCHNER, 2000), os pibidianos concluem que os documentários apontam para a urgência de uma identidade profissional para além das especificidades técnicas que dominam o currículo do curso de licenciatura. Desse modo, o cinema ajuda a propulsionar um movimento discendente de *tomada de consciência* (JOSSO, 2004) e insurgência contra uma tradição instrumental de formação, ensejando a articulação de uma práxis *corazonada*:

O que mais me chamou a atenção nos documentários foi a **necessidade que o ser humano tem de possuir vínculos**, carinho, afeto, de alguém que lhe passe segurança, pois um dos maiores problemas que os alunos relatavam era sobre não ter uma relação pessoal com um adulto atencioso. E essa parece ser uma verdade inquestionável. **Como é possível ensinar a um aluno aspectos gramaticais, ou até mesmo sobre o quão preocupado ele deve estar em relação a seu futuro ou em terminar os estudos enquanto a mãe dele está usando drogas em casa e/ou sendo agredida pelo pai/padrasto? Como é possível ensinar alguém que tem fome, que não tem roupas limpas para usar, que não tem ninguém que se preocupe com ele?** É preciso ter um olhar atento e individualizado a cada educando se se realmente quer fazer a diferença

enquanto educador. Mesmo que o tempo seja curto e o salário mais ainda. **É preciso conhecer a realidade desse indivíduo, a realidade da escola e do seu entorno para que se realize uma prática engajada e contextualizada, que faça sentido.** É preciso compreender a boniteza que há no ato de educar, que, muito além de ser meramente uma mediação de conhecimentos, é um ato de amor. (CAMILA)

Abrem-se as cortinas, acende-se a luz

Este trabalho pretendeu compartilhar uma experiência de *corazonamiento* e decolonização do currículo da licenciatura dupla em Letras através de narrativas de bolsistas PIBID sobre complexidades e sensibilidades do trabalho docente, socializadas a partir da exibição de documentários relacionados em um projeto de extensão proposto sob uma perspectiva de formação transgressora de professores de línguas.

Nas escritas reflexivas dos pibidianos, foi evidenciado como o cinema pode atuar como agência de uma aprendizagem docente outra, ao fazer emergir narrativas autoetnográficas críticas que entrelaçaram as experiências documentadas às suas próprias trajetórias acadêmico-profissionais, na contramarcha de uma racionalidade técnica persistente no currículo da licenciatura dupla em Letras e de uma tradição instrumental acadêmica que invisibiliza sentidos e emoções como fontes de conhecimento (ARIAS, 2010, p. 11).

Como resultado, o exercício de escrita e socialização de si e escuta do outro, potencializado pelo cinema, promoveu movimentos de (re)construção singular-plural das identidades docentes, reforçando as contribuições da sétima arte e de pedagogias críticas no novo roteiro da formação decolonial de professores de línguas.

Sobem os créditos...

Notas

- ¹ BRAITHWAITE, Eustace Edward Ricardo. To Sir, with love. Londres: The Bodley Head, 1959.
- ² AO MESTRE, com carinho. Direção de James Clavell. Estados Unidos: Columbia Productions, 1967.
- ³ LULU. To Sir with love. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yTapoA5RQyo>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ⁴ A grafia em minúsculas é proposital, em consonância com o que solicita a própria autora norte-americana a fim de dar mais visibilidade à sua mensagem que a si mesma.
- ⁵ Competência pela qual os sujeitos continuamente (re)interpretam suas vidas em contextos sociais nos quais produzem novas experiências e as relacionam com suas aprendizagens (ALHEIT; DAUSIEN, 2000).
- ⁶ “Teaching through film” (LEMIEUX, 2017), que consiste em uma pedagogia de construção da empatia e do cuidado na formação de professores.
- ⁷ “Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of the personal experience; then they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract and resist cultural interpretations.”
- ⁸ No original, “CAN (Critical Autoethnographic Narrative)”.
- ⁹ Nesse sentido, as narrativas não são citações na pesquisa; elas são a pesquisa, por isso a escolha de mantê-las no corpo deste trabalho.
- ¹⁰ Elemento fulcral da formação, segundo Josso (2004).

¹¹ Um momento charneira é um “divisor de águas” na trajetória do sujeito; um momento que se destaca dos demais por ser articulador de experiências fundantes da identidade.

¹² Uma epifania se refere a um momento que impacta significativamente a vida do sujeito e/ou uma crise existencial que impele o sujeito a refletir sobre a experiência vivida.

¹³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da instituição. Os nomes reais dos participantes foram mantidos mediante a sua autorização.

Corazonando language teacher education: cinema as decolonial curriculum initiative

Abstract

This article approaches an experience of curricular decolonization attempt through critical autoethnographic narratives of Modern Languages undergraduate students, participants of the Initial Teaching Scholarship Institutional Program of a federal university in Southern Brazil, socialized after the exhibition of (auto)biographical documentaries in the context of a university extension program. Based on a qualitative research methodology that uses the narrative perspective to understand subjects through their lenses and voices, the experience allows situating cinema as a potent alternative teacher learning agency, since the teaching stories, discourses and representations shown in the documentaries triggered critical autoethnographic narratives that reinforce the contributions of the seventh art and biographicity to transgressive teacher education, as opposed to the silencing technical rationality frequently (re)produced in academic context.

Keywords: Movies; Transgressive teacher education; Decoloniality; Narratives.

Referências

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Biographicity as a basic resource of lifelong learning. In: ALHEIT, Peter (Ed.). *Lifelong learning inside and outside schools*. Roskilde: Roskilde University; University of Bremen; University of Leeds, 2000, p. 400-422.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle14 – Revista de Investigación en el Campo del Arte*, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010.
- BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Personal narrative as a social approach to interpersonal communication. *Communication Theory*, v. 2, n. 2, 165-172, 1992.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação (Online)*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez. 1997.
- DANIELEWICZ, Jane. *Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: SUNY Press, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade*, Naviraí, vol. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Auto-ethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, p. 733-768.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Corte, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no PIBID-FURG. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves (Orgs.). *Comunidades aprendentes de professores: o PIBID na FURG*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013, p. 259-275.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. Critical pedagogy: Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p. 296-306, jan./mar. 2016.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2016, p. 59-89.

- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LEMIEUX, Amélie. In-class film-viewing for empathy development in higher education. *The Canadian Review of Art Education*, v. 44, n. 1, p. 64-73, 2017.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111-139.
- OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. Identidades docentes no filme "Mentes Perigosas": o que temos para a aula de hoje? In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. *Anais do IV SIGET*, Tubarão: UNISUL, 2007, p. 1287-1296.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- PINHO, Ana Sofia; SIMÕES, Ana Raquel. Signs of construction of a professional learning community in language education: a case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, v. 12, n. 1, p. 1-31, 2012.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo 1*. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016, 239f.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- YAZAN, Bedrettin. A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, v. 1, n. 1, p. 21-48, 2018a.
- YAZAN, Bedrettin. Toward identity-oriented teacher education: critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2018b.
- YAZAN, Bedrettin. An autoethnography of a language teacher educator: wrestling with ideologies and identity positions. *Teacher Education Quarterly*, v. 46, n. 3, p. 34-56, 2019a.
- YAZAN, Bedrettin. Identities and ideologies in a language teacher candidate's autoethnography: making meaning of storied experience. *TESOL Journal*, v. 10, n. 4, p. 1-21, 2019b.
- XU, Yueting. Becoming a researcher: a journey of inquiry. In: BARKHUIZEN, Gary (Ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017, p. 120-125.
- ZANER, Richard. *Conversations on the edge: narratives of ethics and illness*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.

Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade

*Silvio Nunes da Silva Júnior**

*Lucas Felipe de Oliveira Santiago***

*Nadja Eudocia dos Santos Lins****

*José Venicius Ramos da Silva*****

Resumo

Este artigo tem por finalidade realizar reflexões sobre a pedagogia decolonial no ensino de língua portuguesa como uma possibilidade de prática pedagógica que englobe os sujeitos subalternos e temáticas decoloniais. Tomamos como base teórica a literatura do Grupo Modernidade/Colonialidade, do Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória. O percurso metodológico que conduziu a presente pesquisa está inserido no campo da Linguística Aplicada, dentro da abordagem qualitativa, tendo como *corpus* de análise entrevistas realizadas com dois docentes de língua portuguesa da educação básica. Percebemos, nos dizeres dos entrevistados, atuações pedagógicas que objetivam o empoderamento e a autonomia dos estudantes através de práticas de ensino que caminham a passos lentos para o que os conceitos de decolonialidade propõem, porém é possível observar a ciência desses sujeitos no que se refere aos caminhos necessários para democratização e emancipação educacional no plano do ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ensino de Língua Portuguesa; Educação.

* Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Realiza estágio pós-doutoral no PPGESA/UNEB. É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Atua, também, como professor Substituto de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) e do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL). É um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). E-mail: junnyornunes@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-1753-399X

** Doutorando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ). Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Especialista em Literaturas Portuguesa e Africanas (UFRJ). Além disso, curso a especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela UFLA e sou graduado em Letras (Português/Literaturas) pela UFF. E-mail: lucas-felipe46@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-3646-3563

*** Graduanda em Letras/Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS/UFAL). E-mail: nadja.eudocia123@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7154-3059

**** Graduando em Letras/Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS/UFAL). E-mail: jose.venicius@fale.ufal.br. ORCID: 0000-0003-4017-1819

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13671>

Palavras iniciais

A educação no Brasil perpassa por uma trajetória baseada numa legislação educacional colonialista que marca negativamente o modo como se efetua o ensino no país. Esse modelo arcaico é voltado para interesses individuais concernentes ao modelo capitalista da elite diligente. As atuais ações de ensino de língua portuguesa, que envolvem processos como a alfabetização e o letramento, estão relacionadas a um sistema autoritário, individual e antidemocrático, que não corresponde com as reais necessidades dos cidadãos. Construir uma cidadania democrática, igualitária e próspera não é algo priorizado na educação colonialista; a discriminação impede as relações entre os sujeitos, que não estão de acordo com a sedimentação da democracia para a formação de uma educação emancipadora.

Em tempos de neoliberalismo (BROWN, 2019) e de lógicas meritocráticas (LITTLER, 2018), defendemos uma educação que esteja atenta aos mecanismos modernos coloniais que tangenciam determinadas formas de vida. É nesse caminho que o ensino de língua deve se colocar no lugar operacionalizar letramentos que promovam esperança (FREIRE, 1992) e repense as desigualdades e como elas são reiteradas e na e pela linguagem. Compreender o ensino por uma lógica decolonial torna-se, assim, um processo ético e direcionado a

uma formação integral do sujeito através da escola. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa que defendemos tem um viés amplo que não abarca apenas as formas linguísticas, como se pode pensar em meio a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento¹ (GERALDI, 1984), mas que estimule os sujeitos a se posicionarem criticamente e observarem como a linguagem pode favorecer atitudes sensíveis frente às vulnerabilidades sociais em nossas constantes relações de poder.

A linguagem é vista, nessa posição, como uma prática social que constrói os mundos (MOITA LOPES, 2006) em inter-relação com aspectos político-ideológicos. É a partir das nossas práticas linguageiras que somos letrados e alimentamos esse processo de letramento. Questões de raça, sexualidade, gênero, idade, classe a todo momento nos interpelam projetando significados que moldam nós mesmos ao mesmo passo que (re)constroem nosso olhar sobre o mundo. É importante dizer, no entanto, que observar esses movimentos é uma chave para propiciarmos modos de descolonizar a nossa imaginação (SANDOVAL, 2000) e dar lugar a uma política linguística na sala de aula que dê conta de novas paisagens de linguagem na busca pela emancipação dos oprimidos (HOOKS, 2008).

Operando por uma resistência pragmática, iluminamos o nosso poder agen-

tivo através de nossas práticas de linguagem e possibilitamos outras futuridades para aqueles que sofrem uma necropolítica que se materializa em processos de morte social e física (ALENCAR, 2022). A escola, como uma importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995), é um recinto imprescindível para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades, como também para a construção de sujeitos que contemplem a diversidade cultural, respeitando e incluindo como parte do agir docente praxiologias de equidade para aqueles que estão a margem.

Nesse sentido, o presente artigo busca adentrar na perspectiva decolonial no que tange à educação e, em especial, o ensino de língua portuguesa, buscando realizar uma reflexão sobre a pedagogia decolonial no ensino de língua portuguesa como uma possibilidade de prática pedagógica que englobe os sujeitos subalternos e temáticas decoloniais. As reflexões teóricas realizadas no presente trabalho estão alinhadas aos conceitos do Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória. A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, a partir de uma abordagem qualitativa. Além disso, realizamos um diálogo entre o pensamento decolonial na educação e Paulo Freire, apontando que é viável ter aulas de língua portuguesa que contemple os sujeitos subalternos.

Nossa análise parte da geração de dados (entrevistas) realizada com determinados docentes em exercício, tendo como resultados reflexões sobre a decolonialidade no ambiente educacional, com ênfase em ações pedagógicas com a língua portuguesa.

Grupo Modernidade/Colonialidade e o Giro Decolonial

Diante dos expressivos impactos sociais advindos do pensamento colonial e da modernidade, o conceito decolonialidade surge como proposta para impedir o desenvolvimento de tais interfaces. A decolonialidade, por sua vez, é caracterizada pela busca da resistência e desconstrução de padrões que reiteram ideais coloniais/capitalistas/eurocêntricos impostas aos sujeitos subalternizados. De acordo com Quijano (2000), esse movimento se contrapõe ao que o pensamento hegemônico e eurocêntrico. Dessa forma, o autor argumenta sobre o fim do período colonial e a sua reinvenção pela modernidade. Em caminho análogo, Ballestrin (2017, p. 518) afirma que “a colonialidade é a continuação do colonialismo por outros meios”. Nesse sentido, é preciso refletir que o conceito de “modernidade”, defendido pelo capitalismo/neoliberalismo, é construído por bases coloniais que permeiam todo o sistema econômico, cultural, político e

educacional. Ou seja, é uma continuação do pensamento hetero-branco-cis-eurocêntrico que mascaram ideologias que se mantêm vivas de outras maneiras. Algo que se mostra como inovador, mas que repete na materialidade vivenciada por aqueles que estão à margem do mundo colonial.

Mediante aos avanços dos estudos latino-americanos sobre o pensamento decolonial, os teóricos evidenciaram que é preciso uma teoria que de fato defenda uma descolonização europeia dos países latinos. Nessa conjuntura, surge Grupo Modernidade/Colonialidade - MC - que buscou introduzir perspectivas que apostassem em novas formas ver e perceber o mundo, o que gerou o chamado Giro Decolonial nas ciências humanas e sociais. Segundo Ballestrin (2013, p. 105), “o giro decolonial significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da Modernidade Colonialidade”. É perceptível a importância que essa virada traz ao colocar em xeque estruturas de poder que colocam sujeitos subalternizados “em uma corda bamba na busca pela dignidade” (AUTOR 4, 2022, p. 114).

Conforme teóricos do M/C, a colonialidade perpassa em três dimensões interligadas, a colonialidade do poder, do saber e do ser. A primeira refere-se às relações de colonialidade sobre as esferas políticas e econômica. Em outras palavras, é compreender que os países colonizados

ainda são influenciados em sua estrutura de estado pelo viés regulador do colonizador. Já a colonialidade do saber identifica que o conhecimento europeu é posto em lugar de soberania e respaldo mediante ao conhecimento dos sujeitos subalternos. Em outras palavras, o que se prega como a ciência universal parte do silenciamento dos saberes e dizeres dos indivíduos colonizados, afetando todo o processo de conhecimento difundido no mundo, principalmente nos sistemas educacionais e gerando, assim, a perpetuação de histórias únicas (ADICHIE, 2009).

Segundo Walter Mignolo (2006, p. 15), a colonialidade do ser tem como objetivo apontar para os processos em que “subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros” são reguladas por sistemas coloniais. Assim, observamos a construção social em diversas partes do mundo de uma superioridade do homem “heterossexual/branco/ patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu” (BALLESTRIN, 2013, p. 102) que alicerça as segregações que o mundo colonial/moderno/capitalista impõe sobre os caracteres dos gêneros e sexo, atribuindo um padrão europeu a ser seguido e idealizado pelos sujeitos subalternos.

Esses três conceitos são essenciais para rever como o sistema neoliberal vigente é pautado em valores e ideais eurocêtricos que perpassam diversas

instâncias da vida e da sociedade. Um exemplo disso é a forma como a educação está sendo conduzida pela colonialidade do saber, sendo essa uma questão de relevante para a discussão no presente artigo.

A produção do conhecimento científico ao longo da história da humanidade é dominada pelas teorias europeias que se apresentam como universal, neutra e racional dado ao seu privilégio europeu. O grupo M/C ao postular seus conceitos revolucionários, identifica um espaço silenciado na concepção de ciência devido ao fato que o saber europeu é posto como legítimo, porém exclui os saberes produzidos pelos sujeitos periféricos e marginalizados. Isso deriva das prerrogativas do capitalismo que domina o mundo pela sua colonialidade do poder, impondo o “saber” e o “ser”.

Todo esse domínio europeu sobre a produção do conhecimento interferiu na concepção das políticas linguísticas pelo fato que a língua/linguagem é um dos principais meios de circulação de discursos². Dessa forma, a colonialidade do saber possibilita compreender que a linguagem também é um meio, no qual elege certos conhecimentos como científicos e verídicos, porque quem usa a língua estabelece limites ontológicos e epistemológicos ao que é considerado como conhecimento (BAUMAN; BRIGGS, 2003).

A língua/linguagem é um veículo de comunicação e interação social que dia-

riamente é circunscrita por interações dialógicas que (re)produzem discursos. A materialidade discursiva diz muito sobre o saber de cada indivíduo ao colocar em circulação convicções, crenças, ideologias, valores morais e éticos. No entanto, é nessa conjuntura que a colonialidade do saber ganha força ao ser constantemente repetido e, assim, naturalizado o fazendo dominar o campo científico e educacional. Tais discursos refletem nas práticas escolares que constituem de forma latente as diversas formas ler, escrever e se inscrever nos mundos. A subjetividade dos alunos é cerceada e silenciada, visto que o contato com outras formas de saber/ser são descartadas pelos processos modernos/coloniais.

É mediante a essas circunstâncias que a colonialidade do saber é mais uma tentativa que o poder hegemônico europeu que ainda regula nossas práticas, a partir da concepção do branco europeu como o sujeito detentor do conhecimento moderno. Modernidade essa calcada na produção de vulnerabilidades e extermínio de outras formas de vida. Nesse sentido, é preciso olhar para tais discursos com um olhar mais analítico e crítico na reivindicação de outros seres e saberes. A perspectiva decolonial não propõe descartar o conhecimento ocidental, mas é necessário abrir espaço para outras formas de compreender e enxergar outras histórias que se inscrevem no mundo.

Freire (2014) preconiza que possuir o conhecimento sobre determinados assuntos e conjunturas é uma arma emancipatória e libertadora. Nesse sentido, defendemos um ensino de língua portuguesa que contemple a pedagogia decolonial, possibilitando uma educação que coloque em xeque ideologias pautadas no monolinguismo, no racismo, na xenofobia, na homofobia e em qualquer outra forma de discriminação. Pensar decolonial, na perspectiva educacional, é olhar para outras maneiras de se compreender enquanto sujeitos silenciados, percebendo que a colonialidade do saber está a todo tempo balizando nossas existências e dizeres. Além disso, é necessário entender que esse processo não é simples, pois sempre estamos vivendo processos de estabilizações e rupturas com dinâmicas de poder e desigualdade. O ato decolonial é sempre o ato contínuo de (des)aprendizado (FABRÍCIO, 2006).

Educação como prática de liberdade: ecos entre Paulo Freire e Pedagogia Decolonial

Embora a educação brasileira ainda seja reflexo de um modelo educativo colonial, Paulo Freire não se intimidou com essa herança e lutou veementemente por uma educação e emancipatória

que podemos chamar de decolonial. Sua defesa por um sistema educacional libertador traz ênfase para uma educação não apenas democrática, mas também conscientizadora, ética, crítica, libertadora e prática de esperar um mundo melhor. Nela, os sujeitos participantes da rede de ensino vivem em harmonia, igualdade, diálogo e respeito como forma de fazer uma política educacional que provoque a mudança social.

A situação de “um manda e o outro obedece” já não é uma abordagem que deve ser bem vista nas escolas. Os alunos precisam mostrar cada vez mais interesse em participar ativamente das aulas, interrogando, complementando ideias, pesquisando e levantando questões com os professores na construção do senso crítico.

Os problemas sociais são parte da construção dos discentes e eles interferem de forma direta na produção de suas subjetividades. Observar o cotidiano e as situações que os cercam exigem um olhar atento e questionador por parte dos discentes e isso deve ser incentivado no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de questionar a realidade, com um pensamento crítico, solidário e consciente são características cobradas e necessárias no dia a dia desses indivíduos. Como bem aponta Freire:

[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 2014, p. 90).

A garantia da autonomia do pensamento humano é uma responsabilidade fundamental para uma rede de ensino comprometida com seu público segundo o pedagogo brasileiro. Essa liberdade está pautada na condição de aluno não apenas como sujeito colaborador da construção de conhecimento, mas também como indivíduo responsável pela transformação social por meio da igualdade, respeito e do diálogo.

Freire (2010, p.47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, essa citação exemplifica um interesse da decolonialidade, que é a inscrição de uma educação libertadora. Nela o aluno tem a autonomia necessária para participar ativa e criticamente das aulas, sem desconsiderar as diferenças do outro e seu importante papel na sociedade. Segundo Freire, a escola

[...] antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem

seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2014, p. 81)

A escola não deve ser apenas como espaço organizado para fins cognitivos, especializantes ou empregatícios, a atuação dela precisa estar concernente a um ambiente construtor do bom convívio social como defende Freire. Nela os alunos não obtêm apenas conhecimento, mas também comportamento ético e moral que corroboram para uma cidadania devidamente organizada e funcional. Dado a isso, o papel da escola na sociedade é fundamental para a promoção de pessoas críticas, conscientes e dispostas a buscarem meios que combatam os problemas sociais existentes. Para isso, os estudantes precisam, como aponta Freire, serem lançados ao debate, tendo acesso e condições de fala sobre os entraves do cotidiano que perduram nas mais diversas instâncias sociais. A partir dessa ação, a construção educacional e a formação social das pessoas estarão pautadas em uma estrutura organizacional com princípios democráticos a serviço da cidadania.

Para embasar as ideias mencionadas e corroborar com o pensamento de Freire, compartilhamos com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 16) o princípio de que

[...] somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem orientados por pessoas e organizações livres.

Nesse sentido, os autores corroboram com o pensamento freiriano tendo em vista que ambos defendem uma educação que seja participativa e emancipatória. Os sujeitos colocados a condição de excluídos devem compreender a sua condição como indivíduos condicionados a realizar mudanças sociais a partir dos seus conhecimentos, pois como defende Paulo Freire, a história não é um dado determinado, mas condicionado a mudança.

Pedagogia Decolonial

As propostas pedagógicas decoloniais promovem a construção de conhecimento baseado na realidade e na necessidade dos povos. A abordagem crítica de temas históricos, identitários e culturais são questões imprescindíveis para uma rede de ensino que luta por uma perspectiva decolonial nas escolas. Todavia, esse processo exige um método de ensino capaz de considerar a diversidade cultural existente.

De acordo com Oliveira (2018, p. 102)

[...] a perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas.

Nesse viés, a educação decolonial é uma forma de ensino que valoriza o diverso, onde os indivíduos não são desprezados pelas suas diferenças, tendo

em vista que suas realidades não são descartadas nos temas discutidos em sala de aula. O professor prepara metodologias de ensino correlacionadas com a natureza, interesse, subjetividade e condição dos estudantes. De acordo com Paulo Freire

[...] o educador estabelece, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem (FREIRE, 2014, p. 26).

O docente que está comprometido com o seu trabalho conforme Freire (2014) procura ir além da escola ou da formação de aulas pautadas apenas em recursos didáticos. Ele vai “a campo” pesquisar a condição de vida de seus alunos e a partir disso constrói aulas baseadas na realidade dos estudantes. Isso pode acontecer, por exemplo, por meio da realização de questionários com perguntas relacionadas a questões internas e externas dos discentes. A partir desse melhor conhecimento que o docente terá dos estudantes poderá formar aulas condizentes com as especificidades deles. Tardif (2002) defende que um professor que seja responsivo a pedagogia freiriana

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências de educação e à pedagogia e desenvolva um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Mesmo em meio aos desafios enfrentados, como alunos desinteressados e remuneração baixa, o professor precisa trabalhar prontamente com as condições que possui para impedir ainda mais retrocessos. Embora o alcance de uma educação de qualidade ainda esteja longe, o docente precisa acolher a sua responsabilidade de sujeito preconizador de futuros. O professor responsável pela sua profissão não se limita à graduação, ele procura ter uma formação continuada, estudando meios para a realização de um ensino construtivo e atrativo. O docente, como aponta Tardif (2002), deve conhecer a sua área e trabalhar nela sem desconsiderar as situações do cotidiano dos alunos. Elas, por sua vez, podem ser usadas com os temas para o desenvolvimento de um ensino baseado nas experiências cotidianas dos alunos, concebendo a sala de aula como uma arena responsiva, conforme argumenta Autor 3 (2021).

Gadotti (2007, p. 17) argumenta que

[...] o professor precisa ser curioso buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

Em concordância com o autor, entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial, portanto, requer professores determinados e dispostos a lutar contra as barreiras coloniais que ainda imperam nos institutos educa-

cionais. A atuação dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas decoloniais já é um importante passo para, por meio da educação, visibilizar os indivíduos silenciados. As metodologias de ensino abrem caminhos que estimulam debates políticos, culturais e ideológicos que causarão reflexões sobre diferentes realidades, concepções e características, possibilitando a indagação dos educandos ao que lhe for dado como algo inquestionável. O conhecimento é o pilar de sujeitos capazes de ressignificar as práticas sociais eurocêntricas que insistem em ocupar um lugar universal na concepção do que se entende sobre os mundos.

Perspectiva Decolonial no Ensino de Língua Portuguesa

Por ser um tema atual, inovador e revolucionário, a decolonialidade ainda não é uma temática expressamente conhecida e nem significativamente valorizada nas aulas de língua portuguesa. No entanto, mesmo de forma indireta, temas decoloniais são trabalhados pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Isso porque temáticas sociais são abordagens realizadas para a construção não só de textos, mas também para a formação de sujeitos que tratam igualitariamente o próximo independente de suas diferenças.

O docente, por ser um sujeito político e agente passível de transformação social, possui um papel fundamental para a construção de uma educação decolonial e emancipatória. As aulas de língua portuguesa precisam ser reflexos vivos de um ensino pautado em valores pós-coloniais. A escola, por ser um ambiente caracterizado pela heterogeneidade linguística, cultural, social e étnica, deve ter o compromisso de acolher o contato com a diferença como uma forma de promoção de equidade social.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor de língua portuguesa, por meio de sua disciplina, pode trabalhar a respeito da pluralidade epistemológica e ontológica em prol ao desenvolvimento de indivíduos que respeitam à diversidade existente. No ensino de línguas, as políticas educacionais são de extrema importância para auxiliar o docente nesse desafio da construção de uma prática pedagógica consciente com o seu papel na sociedade. Segundo Freire,

[...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2010, p. 17).

Complementando o pensamento de Freire, a conquista por um sistema de

ensino que zele pela justiça social é o jus de uma cidadania marcada por injustiças. A luta de classes no Brasil perpassa por uma trajetória contínua e árdua, nela os profissionais da educação e os alunos (pertencentes dos grupos minoritários) enfrentam extremas dificuldades na construção de uma rede de ensino voltada para a igualdade de direitos e oportunidades, visto lógicas que perpetuam o racismo, o sexismo e a homofobia nas estruturas que compõem o sistema educacional.

Ainda que se trate de uma luta contra um sistema opressor, a união entre as classes subalternizadas, em especial aos integrantes das escolas, tem o poder e a força necessária para mudar o percurso de subordinação em que estão sendo submetidos (FREIRE, 2013). Esses indivíduos precisam enxergar o potencial que possuem para unirem forças e trabalharem a favor de relações de poder mais igualitárias em uma política de alianças.

Diante da relevância que as aulas de língua portuguesa possuem na formação do cidadão, é necessário que o docente pesquise novos meios e estratégias a favor da decolonização da escolarização. A língua portuguesa vai além de uma disciplina que objetiva o ensinamento da leitura e da escrita, ela também possibilita o desenvolvimento de estudantes que questionam as desigualdades sociais e se mobilizam para mudar a realidade em que vivem a partir de outras formas

de ler o mundo. Textos de diversas formas estão a todo tempo nos interpelando e projetando significados sobre quem somos. É nesse sentido que precisamos apostar em novas formas de entender o ensino de língua portuguesa que dê conta de proporcionar alunos críticos aos movimentos históricos e sociais que atravessam a produção de significados na vida social. É a partir de um senso crítico que esses poderão lutar por um mundo mais justo e coerente em que todos vivam em unidade e se reconheçam como sujeitos passíveis de dependência uns dos outros. Paralelo a isso, de acordo com Walsh é preciso

[...] colocar em cena uma perspectiva crítica de interculturalidade, que se encontra vinculada a uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que levam à decolonialidade (WALSH, 2009, p. 1).

A ideia de transformação social por meio da educação deve compreender em uma pedagogia relacionada à decolonialidade. No momento de organização/preparação pedagógica é essencial que haja a implantação de temas que desenvolvam questões interculturais e plurais. Essa pedagogia decolonial vai além da colonialidade do saber, do poder e do ser, ela está envolvida em uma estrutura educacional que promove a inserção do conhecimento de forma que

promova justiça social. Essa mudança de paradigma por meio de propostas pedagógicas decoloniais provoca a abertura da interculturalidade pautada na construção de novos espaços epistemológicos e de sujeitos críticos.

Eixos de ensino fundamentais para a implantação ativa da decolonialidade no ensino de língua portuguesa

Diante dos princípios teóricos freirianos para uma educação emancipatória, decolonial e democrática, é imprescindível que o professor de língua portuguesa leve em considerações práticas educacionais que coloque em jogo as diversas formas de saberes aos discentes. Corroborando com isso, no que concerne o ensino e aprendizagem de língua materna, Antunes (2003, p. 90)

[...] expõe que a atividade pedagógica de ensino do português deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática.

O ensino, assim, não deve ser uma prática monolítica que se baseie apenas no ensino gramatical, mas também deve entender a língua/linguagem como uma prática da vida.

Esses quatro campos de saberes são essenciais na formação dos alunos. É por isso que trazemos eles como exem-

plos de instrumentos para a inserção da abordagem decolonial durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A oralidade, por exemplo, pode ser trabalhada por meio de diálogos (mesas-redondas, rodas de conversa, debates e palestras) sobre temas da sociedade contemporânea (relações étnico-raciais, movimentos sociais, justiça ambiental, sexualidade e outros). Tais práticas levarão os indivíduos ao pensamento crítico, consciente dos problemas sociais existentes e da importância de lutarem por uma sociedade mais justa.

No que concerne à escrita, o docente pode incumbir que os alunos façam textos (narrativos, dissertativos, argumentativos, expositivos e injuntivos) com temas decoloniais. Isso fortalecerá o interesse e o conhecimento dos estudantes no que diz respeito às questões sociais o que poderá produzir uma consciência crítica sobre os engendramentos políticos, históricos, culturais que sedimentam a sociedade.

Quanto à leitura, os professores podem levar vários tipos de gêneros textuais para a sala de aula, como também sugerir textos para que os alunos leiam fora da escola. Tais escritos devem estar relacionados à temas de movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTQIA+, etc. Além disso, é necessário que a bibliografia seja composta por autores racializados, sexualizados e generifica-

dos de colocar em jogo outras perspectivas sobre o mundo que não sejam apenas de pessoas heteras, brancas e cisgêneras. A partir do contato com esses tipos de escritos, os estudantes terão maior acesso a outras realidades sociais, políticas, culturais e econômicas.

A gramática, por sua vez, também é uma importante ferramenta para a introdução da decolonialidade nas aulas de língua portuguesa. É por meio dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que o docente pode usar temas decoloniais para trabalhar esse campo de saber. O uso de variados gêneros textuais como poesias e canções de temáticas sociais são propostas de instrumentos para isso. A canção “Hey racista”³ da banda de reggae Planta e raiz, por exemplo, notifica um protesto antirracista, trazendo um discurso que, segundo a banda, atrai a sociedade à construção de novos pensamentos e um mundo novo. Vejamos um trecho da canção.

*“Gosta de reggae mas odeia quem é preto
Se tá vindo um rasta atravessa a rua com medo
Pra falar do mal ainda usa a palavra negro
Apropriação na cultura é o que mais vejo
Não sabe do valor que tem o funk de favela
Só conhece a cultura que passa na tela
Não vê a importância de Nelson Mandela
O belo da terra pra lá da janela
Entre mister Nesta e o príncipe Brown
A voz do preto contra a violência racial
Pra mim um Jesus Rastafari preto que é normal
Eu sou leão da rua, sou demais pro seu quintal”*

A partir dessa canção de caráter crítico/social, é possível trabalhar a gramática analisando a estrutura sintática e semântica dos vocabulários, frases, períodos e orações presentes na música. Desse modo, além do aluno aprender as normas gramaticais existentes, também vai estar associado a discursos de revolta contra as injustiças sociais, sendo sujeito ativo de denúncia.

Percursos Metodológicos

O percurso metodológico que conduziu a presente pesquisa está inserido no campo da Linguística Aplicada - LA⁴, ancorado numa perspectiva qualitativa. Compactuamos com os pressupostos teóricos de Moita Lopes (2006, 2009) sobre a Linguística Aplicada. Nessa obra o autor compreende que as pesquisas em linguística aplicada devem ter “como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Nesse sentido, a LA possibilita ao presente estudo um olhar para língua/linguagem ampla e plural, em que o ensino de língua portuguesa é um meio para que se efetive uma pedagogia decolonial, viabilizando um ensino que seja contra qualquer forma de exclusão e silenciamento dos sujeitos subalternos.

Os pressupostos teóricos nos quais embasam nosso olhar crítico é a literatura do Grupo Modernidade/Colonialidade,

Giro Decolonial e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória, em especial Freire (2010, 2014). Tais teorias foram a base para fundamentar as reflexões e apreciação do corpus do estudo proposto. O processo de construção do *corpus* aconteceu pautado na realização de entrevista semi-estruturada⁵ (por escrito) realizadas no mês de janeiro de 2022, com dois docentes de língua portuguesa em exercício de escolas privadas do estado de Alagoas. Neste estudo entendemos o instrumento de geração de dados ‘entrevista’, com base na compreensão de Lüdke e André (1986, p. 34), devido ao fato que esse recurso permite a “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A partir desse fundamento teórico, compactuamos com os referidos autores, posto que a utilização da entrevista semi-estruturada possibilitou a pesquisa um recurso de geração de dados eficaz e ao mesmo tempo intertextual, provocando respostas que retomam outros discursos e provocam efeitos de sentido diversos.

No campo das ciências sociais, no qual a Linguística Aplicada se insere, a vertente interpretativista de tratamento de dados pressupõe que o corpus e sujeitos a serem analisados sejam expostos e delimitados. Dessa forma, expusemos logo abaixo uma breve caracterização dos indivíduos participantes, logo escl-

recemos que eles se utilizaram de nomes fictícios por questões éticas.

Tabela 1 – Descrição dos participantes da pesquisa

Professora Lucy	Docente de Língua Portuguesa, atuando no município de Atalaia em escolas privadas, ministrando aulas ao Fundamental 2.
Professor Lucas	Docente de Língua Portuguesa, atuando no município de Maceió em escolas privadas, ministrando aulas ao Fundamental 2.

Nossa principal finalidade ao realizar essa entrevista escrita é refletir, a partir das respostas dos docentes, como a perspectiva decolonial de ensino ainda é um desafio ao ambiente educacional, em especial ao professor de língua portuguesa. É notório que as práticas pedagógicas vigentes remetem a colonialidade do poder, do saber e do ser refletidas nos sistemas educacionais. Desse modo, o viés colonizador também está presente nas concepções pedagógicas do ensino de língua materna, sendo preciso descolonizar tais práticas por meio da fundamentação pedagógica que viabilize a autonomia dos sujeitos subalternos.

Dizeres docentes e a Decolonialidade

Superar a hegemonia eurocêntrica presente nos institutos educacionais não é uma tarefa fácil, sendo necessário criar novas epistemologias e pedagogias decoloniais. As aulas de língua portuguesa, por exemplo, podem acontecer centralizadas em discursos interculturais e pluriculturais que valorizam e respeitam outras ciências, culturas e seres.

Quando perguntado aos docentes entrevistados a maneira que o livro didático apresenta temas sociais (pobreza, violência, patriarcado e racismo), um deles assinalou que *“em relação ao livro, infelizmente ele não traz esses temas como eu gostaria. São pouco abordados”* (PROFESSORA LUCY), já o outro docente afirmou que *“sim, temáticas como essas são comuns aparecerem no módulo didático”* (PROFESSOR LUCAS).

É perceptível que a decolonialidade ainda não é um tema significativamente presente no material didático utilizado pelas escolas em que esses docentes trabalham. Isso porque enquanto um docente entrevistado relatou que existe em seu material didático temáticas a respeito da pluralidade humana, o outro professor declarou que temas sociais ainda são pouco presentes. Os docentes que utilizam livros pedagógicas com poucas abordagens comunitárias consequentemente precisam buscar outras

fontes e bases de instrumentos didáticos que estejam atrelados a essas temáticas. Dado a isso, é importante considerar a necessidade de um ensino que evidencie a construção de uma cidadania consciente e combatente contra as injustiças sociais postas aos sujeitos subalternos.

Nessa conjuntura, os entrevistados foram questionados sobre a repercussão dos seus discentes mediante o trabalho pedagógico que aborda temas de injustiças contra as diferenças do próximo. A docente apontou que

[...] sempre existe os dois lados. Alguns deles ficam revoltados diante de temáticas como racismo, machismo etc, enquanto, infelizmente, outros acham que é algo normal. (PROFESSORA LUCY).

Já o segundo entrevistado afirmou que

[...] é comum sim os alunos/as questionarem sobre tais temáticas por serem tão presentes na sociedade. No entanto, ao mesmo tempo noto que para alguns é como se fosse algo tão comum, tão naturalizado que, às vezes, tal importância não é atribuída (PROFESSOR LUCAS).

Mediante a tais afirmativas, depreendemos que ambos docentes percebem em seus educandos atitudes, ações e discursos discriminatórios que reverberam no meio social. Atitudes assim são “compreendidas” quando analisamos os seguintes termos utilizados; ‘normal’, ‘tão comum’ e ‘tão naturalizado’. Tais termos reforçam a força que esses discursos ganham na repetição, fazendo com

que eles não sejam percebidos e, assim, dados como o estado essencial das coisas. Por isso, é de fundamental importância que os docentes, em sua atuação pedagógica, percebam a sala de aula como um lugar de ressignificar os discursos eurocêntricos e coloniais. Como aponta Freire (2014), é preciso implementar uma educação que lance os educandos ao debate problematizador.

Outra pergunta lançada aos professores diz respeito à crença de que a didática pode levar os discentes a uma atitude contra o preconceito e a exclusão de sujeitos subalternos. Além disso, foi perguntado como eles trabalham tal afirmativa em sala de aula. Um dos docentes escreveu a seguinte afirmativa:

[...] sim, com toda certeza. É preciso criar uma cultura de respeito as diferenças múltiplas. Debates e estudos de caso são fundamentais para uma discussão em sala (PROFESSOR LUCAS).

Diante da mesma pergunta, a segunda professora respondeu o seguinte:

[...] sim, com certeza! Geralmente abordo a beleza da diversidade humana através de vídeos, textos, letras de canções para tratar de variedade linguística etc. (PROFESSORA LUCY).

Com base nessas respostas, a prática pedagógica do professor interfere no comportamento nas formas de letramentos dos alunos. É nesse viés que entra a importância de pedagogias decoloniais para a desconstrução de práticas

coloniais nas escolas. Oliveira (2018) ressalta que o diverso, o diferente e o oprimido não devem ser descartados dos debates em sala de aula, eles precisam ser discutidos para que haja valorização, respeito e inclusão.

Os docentes, em suas respostas, mostraram compreender a importância do letramento como instrumento pedagógico para trabalhar a decolonialidade no momento de ensino e aprendizagem. A situação do docente estar abertos ao debate é um parecer fundamental para a inclusão de temas/propostas decoloniais. Os alunos, por sua vez, terão acesso a um ensino que valorizam a realidade que possuem o comportamento humanitário que devem atingir.

Pensar na elaboração de pedagogias de ensino decoloniais é uma tarefa necessária durante a preparação das aulas a serem lecionadas. É mediante a essa preocupação que foi difundida as seguintes indagações aos professores entrevistados: Você elabora pedagogias de ensino concernentes à realidade de seus alunos? Ou seja, constrói outras pedagogias além da hegemônica, pensando nos sujeitos subalternizados pela colonialidade?

Diante dessas conjunturas em pauta, o primeiro professor entrevistado declarou: “sim, mesmo seguindo um direcionamento apresentado pela coordenação pedagógica”. Já a segunda docente afirmou a seguinte resolução:

A verdade é que nem sempre conseguimos fazer isso, mas eu tento e tenho dado o meu melhor. O material didático que utilizo não ajuda muito a trabalhar essa questão, mas eu faço adaptações e tento oferecer a eles um ensino significativo, levando em conta a realidade na qual estão inseridos.

O primeiro docente confirmou o uso de pedagogias condizentes com a vida dos alunos, no entanto ele deixou clara sua submissão à coordenação pedagógica imposta. Essa é uma questão importante para ser discutida, uma vez que é uma realidade vivenciada por muitos professores à mercê de uma coordenação pautada em interesses ainda coloniais, capitalistas e eurocêntricos. A segunda docente discorreu que nem sempre é possível trabalhar temáticas decoloniais em sala de aula. Apesar disso, a professora entrevistada descreveu que procura adaptar o livro didático à pautas decoloniais, esse é um viés relevante e necessário a ser seguido pelos professores de língua portuguesa. Diante do exposto, a formação de aulas em que os sujeitos se identificam é uma tarefa essencial para a desconstrução colonial e fundamentação decolonial nas escolas.

Walsh (2009) alega que é preciso propor no ambiente pedagógico uma concepção de educação intercultural e pluricultural. É nítido que os seres humanos são heterogêneos por natureza biológica, cada ser é plural e único. Dado isso, foi questionado aos docentes se eles adotam um exercício

docente que propicie o empoderamento e à emancipação dos discentes.

Acerca desse questionamento, obtivemos a seguinte resposta da entrevistada:

[...] sempre tento trabalhar com essa postura, fazendo, através de leituras e outros materiais didáticos, os alunos perceberem o seu lugar de indivíduo e o lugar do outro na sociedade. E o quanto nós somos agentes da mudança, basta termos uma mente disposta e aberta para o diferente, afinal o mundo é feito de muitas cores e tons e texturas. Gosto de mostrar isso aos meus alunos através das minhas aulas” (PROFESSORA LUCY).

O segundo docente afirmou:

[...] sim, vejo como de fundamental importância a escola assumir uma postura que direcione o aluno enquanto sujeito, enquanto protagonista de sua formação (PROFESSOR LUCAS).

Com base na exposição dessas afirmativas, é possível inferir que ambos docentes acreditam numa formação coloque os discentes como um agente ativo na construção do seu aprendizado científico e social, agindo contra os princípios da colonialidade do saber e ser impostas sobre as vidas dos sujeitos excluídos. Sendo assim, criar condições para que as minorias sociais sejam emancipadas é uma ação plausível dos docentes entrevistados. Moran, Masetto e Behrens (2000) salientam que somente teremos uma educação para autonomia quando tivermos processos pedagógicos participativos e respeitoso as diferenças humanas. Desse modo, é visível que ambos professores demons-

tram ser profissionais responsivos a um ensino de língua portuguesa que seja para além de conteúdos programados, mas que dialogue com o contexto social vivenciado por seus alunos.

Considerações em devir

A perspectiva educacional decolonial é um campo de pesquisas e estudos que contemplam uma vasta significação para a educação brasileira. Ao longo deste trabalho foi possível denotar a relevância de um ensino que contemple uma comunidade pedagógica decolonial, baseada em discursos que valorizem a pluralidade humana. Os educandos devem conviver num ambiente educacional em que eles estejam conscientes da existência de um sistema colonial que almeja silenciar e subalternizar formas de ser/saber. É nessa perspectiva, que entra em cena a necessidade de um ensino de língua portuguesa decolonial, tendo a linguagem como instrumento para a desconstrução de discursos homogêneos e discriminatórios.

A partir da entrevista realizada, percebemos nos dizeres dos docentes uma atuação pedagógica pouco pautada para o ensino decolonial nas bases institucionais. No entanto, os professores se mostram como agentes de letramento que acreditam na força micropolítica de suas práticas docentes na formação dos alunos. Compreendemos que à subordinação de livros didáticos, orientação da coorde-

nação pedagógica ou até mesmo outras problemáticas comprometem o exercício do tema em questão. As práticas de ensino ainda estão pouco correlacionadas ao que a decolonialidade propõe, mas educadores como Lucy e Lucas já se apresentam cientes sobre o caminho que deve ser percorrido para democratização e emancipação educacional.

Com base nas reflexões postas no presente estudo, notamos a fundamental importância da luta por uma educação que seja filiada à Pedagogia Freiriana e Decolonial, uma vez que ambas correntes teóricas defendem uma educação em que os educandos são o centro do processo de ensino e aprendizagem. O ensino de língua portuguesa foi apresentado ao longo deste estudo como uma área ampla para trabalhar as temáticas decoloniais com base nas questões sociais presentes na sociedade. Assim, torna-se relevante uma maior difusão dessa perspectiva de ensino na formação docente inicial e continuada.

Decoloniality and portuguese language teaching: a challenge for school education in contemporary

Abstract

This article aims to reflect on decolonial pedagogy in Portuguese language teaching as a possibility of pedagogical practice that encompasses subaltern subjects and decolonial themes. We take as a theoretical basis the literatu-

re of the Modernity/Coloniality Group, the Decolonial Giro and other theorists who defend a decolonized and emancipatory education. The methodological course that led to the present research is inserted in the field of Applied Linguistics, within the qualitative approach, having as corpus of analysis interviews carried out with two Portuguese-speaking teachers of basic education. We perceive, in the interviewees' statements, pedagogical actions that aim at the empowerment and autonomy of students through teaching practices that walk slowly towards what the concepts of decoloniality propose, but it is possible to observe the science of these subjects with regard to the necessary paths for democratization and educational emancipation in the Portuguese language teaching plan.

Keywords: Decoloniality; Portuguese Language Teaching; Education.

Notas

- ¹ Concepção de linguagem que considera o domínio de regras impostas por uma gramática como condicionante para a produção do pensamento, como discutem autores como Geraldi (1984) e Volóchinov (2017).
- ² Tomamos discurso aqui tanto no sentido das macroestruturas quanto da materialidade do uso da língua (BLOMMAERT, 2005)
- ³ Canção disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C5KZkxBPL9M>
- ⁴ LA é a sigla usada para identificar a Linguística Aplicada.
- ⁵ O questionário utilizado para as entrevistas consta no apêndice.

Referências

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. **Mini-conferência promovida pelo Technology, Entertainment, Design (TED)**, jul. 2009. vídeo (19 min.). Disponível em: <<http://>

www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda_adi-chie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em 12. Out. 2021.

ALENCAR, C. N. O amor de todo mundo, palavras-sementes para mudar o mundo:: gramáticas de resistência e práticas terapêuticas de uso social da linguagem por coletivos culturais da periferia em tempos de crise sanitária. **DELTA**, p. 1-26, n. 37 (4), 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/cLhvKFyQGVdDsN4WxkgpHDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/01/2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BAUMAN, R; BRIGGS, C. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência**. Política. Brasília n. 11, 2013, p. 89–117. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>> Acesso em: 25 nov. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”?** O Elo Perdido do Giro Decolonial. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/?lang=pt>> Acesso em 30. nov. 2021.

BROWN, W. **In the ruins of neoliberalism**. Palestra apresentada na Social Science Matrix “Authors Meet Critics” Departments of African American Studies and Sociology at UC Berkeley. Esse evento foi gravado no dia 5/12/2019, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0EHVTznPXOE>> Acesso em: 20/01/2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2007.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Rev. Estud. Fem.** vol.16, n.3, pp.857-864, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>> Acesso em: 20. Mar. 2022.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LITTLER, J. **Against Meritocracy: culture, power and myths of mobility**. New York: Routledge, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por um Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MALDONADO TORRES, N; SCHIWY, F. (Orgs.) **(Des) colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los limites coloniales de la izquierda en Bolivia**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 11-22.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386. 2000.

SANDOVAL, C. **Methodology of the Oppressed**. Minnesota: University Of Minnesota Press, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, p. 12-4. 2009.

Apêndice

Questionário

Identificação:

Nome fictício:

Esfera de atuação (pública ou privada):

Escola de atuação e município:

Ano/Série de atuação:

1. Durante as aulas, temáticas sociais como pobreza, violência, patriarcado e racismo são utilizadas para propor as leituras e produções de textos? O livro didático utilizado por você contempla uma abordagem de temáticas sociais?
2. A partir do trabalho pedagógico com as temáticas sociais utilizadas, quais repercussões são percebidas nos educandos? Eles/elas se revoltam contra as injustiças sociais ou veem isso como algo comum na sociedade?
3. Você já presenciou em sala de aula algum caso de discriminação? Caso sim, discorra como você lidou com essa situação? Usou alguma intervenção pedagógica para enfrentar esse impasse?
4. Você acredita que uma didática que verse sobre uma compreensão da diversidade humana, possibilitando aos discentes uma atitude contra qualquer forma de preconceito e exclusão de sujeitos subalternos é relevante ao ensino de língua portuguesa? Como você tem trabalhado tal afirmativa em sala de aula?
5. Paulo Freire, em seus postulados teóricos, defende uma educação que viabilize a emancipação dos sujeitos, para que eles/elas se tornem seres condicionados a mudança de suas realidades sociais. Você adota em seu exercício docente uma pedagogia que propicie o empoderamento e à emancipação dos educandos? Justifique sua resposta.
6. Durante a preparação das aulas, você desenvolve pedagogias de ensino concernentes à realidade de seus alunos? Ou seja, constrói outras pedagogias além da hegemônica, pensando nos sujeitos subalternizados pela colonialidade?
7. No que diz respeito ao período de sua graduação e de sua formação continuada como docente, você já estudou decolonização nas escolas? Ou essa temática nunca foi abordada?

Speaking in the middle ground: from an intercultural braiding to a translinguistic carnival

*Sigrid Rochele G P Magalhães**

*Raulino Batista Figueiredo Neto***

Resumo

The present study proposes a reflection on the English language as a phenomenon of communicative spread and the consequential contact processes of this vehicular language with Other languages/cultures. Therefore, we will consider the intercultural and decolonial aspects in the speakers-learners journey towards their translinguistic engagement, in order to verify how the mingling/mixing of codes (lexicon, structure, prosody and pronunciation) get instilled in the linguistic imageries of learner/users and how they start outputting, not only the Other language, but also, their local identities. To do so, we resorted to the intersection of two research fields aimed to the aspects pertaining to production/learning in the English learning as well as to its teaching. The results indicate the urge to a major change in the teaching/learning scenario in which speakers-learners are considered as one of the voices in the communicative interplay with all their translinguistic possibilities and their co-authoring counterpart.

Keywords: English Language; Teaching; Intercultural; Decolonial; Translinguistic.

* Doutoranda e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Também é especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela mesma Universidade. Professora assistente do Departamento de Ciências Humanas - Campus VI/Caetitê, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Tem experiência docente no curso de Letras/Inglês, com ênfase em Literaturas de Língua Inglesa e, em Língua Inglesa, no Ensino Fundamental e Médio. Ainda possui experiência na área administrativa, atuando como Coordenadora do Colegiado de Letras, como Diretora Regional de Educação/Direc24 e como Diretora do Departamento de Ciências Humanas - Campus VI/Caetitê. Ainda foi Coordenadora de Área do PIBID. Seu foco de interesse é no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, Interculturalidade e Formação Docente. E-mail: sigrid.rochele@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6580-6035

** Doutor e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia na linha de Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas. Possui especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Internacional de Curitiba(2007), especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas (2010) e graduação em Licenciatura Plena em Letras: Habil. Port./ Inglês pela Universidade do Estado da Bahia(2006). É Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação Campus XIV e membro pesquisador da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo e pesquisador pleno do LINCE/UFBA. Também é membro do Projeto Nacional de Letramentos, através do grupo BATOCR-AM, Bahia, Tocantins, Roraima e Amazonas. Tem interesse na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino-aprendizagem de língua inglesa, atuando principalmente com os seguintes temas: Inglês como Língua Franca, World English(es), Interculturalidade, Decolonialidade, Práticas (Trans)linguísticas, Formação de Professores, Teorias Queer, Interseccionalidade e Políticas Linguísticas. E-mail: raulnetto1@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-9697-5819

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13709>

Introduction: samba in prelude

*I am a turtle, wherever I go I carry
“home” on my back* (ANZALDUA, 2012)

As pointed out in Anzaldúa’s heading, “home” is the very compass that, at one time, pervades and guides us in the making of our beings. In the same sense, when we address the language *milieu* itself, we could envision “home” as the major driving force that shapes and echoes, willy-nilly, the great many words we voice and continually populate. It is through this convoy of voices – our local histories – that we promptly assume the importance of the origins. With this in mind, we could state that dwelling, (the linguistic one), is by all means, an enunciative phenomenon comprised of clusters of social semiotic belongings, that is, a whole lot of personal and communal affairs which range from cultural to social-psychological issues.

In tune with this, Anzaldúa sustains: “[...] in leaving home I did not lose touch with my origins because *lo mexicano* is in my system” (Anzaldúa 2012, p. 43). Very much alike these bearings, what we have pictured in the utterances of Brazilian speakers of English is a blatant arousal of the speaker’s blooming ego. In agreement with this and backing ourselves up in the ever-growing field of

Applied Linguistics, Interculturality and ELF¹ studies, we state: Brazilianness drums; echoes... Resonates.

This language – home of whispers and uproars – *língua em que canto-falamos*² *em ritos e risos, em gingas e mandingas*³, summons up this drumming *batuque / tambor*; *atabaque alabê*⁴ that entices/ embodies our linguistic crossbred beings. Carrying language, then, goes way beyond the assets we hold in our semiotic⁵ shells. For that matter, every aspect pertaining to and pervading the domains of language, could only come to life through interplay. The crack of languaculture shells. Such a fracture is depicted in the song *Língua* by Caetano Veloso who claims: “*A língua é minha pátria, mas eu não tenho pátria, tenho mátria e quero fráttria*”⁶. In this languaculture ground – unstable stroll of relationships and sharings – everything is fracture, everything is unfolding; an inherent condition of something we dub ‘the walking in between’. Just like Bahian poet (singer-songwriter) Caetano Veloso suggests in the above excerpt, what emerges from this egoic knitting is a craving for relating; a ‘brosisterhood’ towards the Other. *Fratura / fráttria para a alteridade*⁷; the walking in between itself.

Though quintessentially formative of one’s ego, (a father/mother linguistic figure), it is the deconstruction of this hierarchical aspect, as asserted by

Caetano, that makes way to the onset of a ‘bro/sis plateau’ in the fashion we have shown. In other words, this brosisisterhood paves away a path/*vereda* to an outright relationship between the ego and the alter; local and universal, “[...] *esfera que cinde, alter(na) e alter(a) a mesmidade ideológica das hegemonias WASP⁸*” (Figueiredo Neto 2019, p. 98).

In the wake of it, we take Interculturality as the space, *par excellence*, for the setting of interplay and, by virtue of its liminality, of intersection. Playing in the middle ground is then, by the same token, the *place de passage* where differences will inevitably operate in the juggling between collision and contact; *embate e congraçamento* towards the celebration of diversity.

In such a confluence, we might feel authorized to infer that operating “in the middle”, this crossed domain, represents one’s most enabling move in the actual languacultural development. It goes without saying that the intersection image we have used presents us with sharing and partnership as intertwined constituents in the making of Interculturality and its derived languacultural uses.

Top of the little coconut tree⁹ : how to untame a tongue?

Interviewer – *Há quanto tempo você mora aqui no Alto do Coqueirinho?*

Interviewee – *Que Alto do COqueirINHO? Aff, Tá DOido? É TOP Of THE LITtle COCONut TREE.*

Interviewer – *Por que esse NOME?*

Interviewee – *Ah (.) porque a gente é CHique (.) A gente aqui na Bahia é TODO trabalhado no inglês (.) O pessoal fala português, mas a gente é TODO trabalhado no inglês (.) TÁ pensando o quê?¹⁰*

The canvas of this interaction is painted through a dialogue in which language is taken as an event in its own right. The assumption of English as a full scope language, has instilled, particularly in developing countries like Brazil, a sense that success, and advancement would only set in by means of this wide-ranging language, (leading communication commodity of globalization). Not only does this assumption include the idea of a social-situated semiotics with its (re)signifying drive but also, as implied in the above excerpt, the notion of belonging and reimagining oneself in places/situations other than the ones within which underprivileged subjects live and are faced with. To put it simply, using English to rename one’s poor neighborhood is like (re)inventing a new narrative of one’s own and, as a result, blurring both personal and communal

hardships conveyed by the mother tongue.

Making a literal translation is, for the most part, the first contact with the Other code even when it results in peculiar-sounding constructions, like literally translated “Top of the little coconut tree”, hybrid-like version for Salvador’s poor peripheral neighborhood *Alto do Coqueirinho*¹¹. In the above excerpt, escape routes might seem a reasonable metaphor touching social issues that are inevitably voiced as one speaks out. In the light of these remarks we might henceforth say that, in the making of translanguaging-like moves, all kinds of social issues account for the languacultural merger in parallel with an intercultural language use¹². As shown in the excerpt, socio-semiotic mingling lies in the admission that, though we speak Portuguese¹³, English operates as a current lexical resource informally uttered in somewhat routinized uses.

“*Aquela menina de Mussucity é muito brother*¹⁴”. From examples like these, pieces of utterances likely to be heard in any street of Salvador, what ensues is the very *debut* of translanguaging in its simmering stages (intertwined feature of the middle ground). Born out of dialogue, this interculturality of use, is tied up to a complex and paradoxical move where speakers’ languacultures – the

mother and the Other – will eventually stream towards negotiation. Within this context, we can note that, for this negotiation to take place, it is important to acknowledge languacultural flows as a vital condition in Intercultural relationships. Seen in these terms, it becomes clear that, given its interwoven nature, this process is comprised of what we could classify into two different flows:

a) ‘counterflow’ (*the clash of diverging languacultural assets*);

b) ‘meeting flow’ (*When after the clash, mutual languacultural understanding of differences and negotiation take shape*).

We cannot help but notice the dialogic counterpart that promotes and permeates every uttered speech act. Inescapable of social-semiotic relationships, these flows demand as much as derive from language in action. In this regard, it is through dialogue that we make feasible any intercultural move addressing language(s) at stake. As stated above, clash and negotiation, disagreement and understanding, respectively (counter and meeting flows), integrate the entangled phenomenon of Interculturality; domain of dissent, conformity and (re) signification. What it unveils then is an in-depth dialogic dependency fashioned within a Bakhtinian perspective. As proposes Vitanova (2005):

Dialogue, in a Bakhtinian sense, is a socially embedded, meaning-making process. It is impossible to voice oneself without appropriating others' words. In this theory of language, linguistic forms have already been used in a variety of settings, and language users have to make them their own (...) (Vitanova 2005, p. 154).

On this basis, we could take dialogue as interculturality's main propeller for the onset of translanguaging processes. To put it another way, we may take dialogue (in its counter and meeting flows) as the sounding board of languacultural exchanges. The embodiment of these exchanges can be seen, to a large extent, in the increasingly uses of a multitude of linguistic experiments. Among these endeavors, we can include an overlapping use of hybrid constructions as illustrated in the already given example (*Aquela menina de Mussucity é muito brother*). Likewise, as we have noticed, it is also frequent the occurrence of somewhat literally translated expressions such as previously discussed "*Top of the little coconut tree*", and a range of semiotic rearrangements. Having noticed this array, then, it is also worth highlighting other forms of *diasporic usage* from which we could take "outdoor" as a remarkable instance of meaning (re) making. Immediately apart from its original meaning, *outdoor* turned into a dictionarized Brazilian noun¹⁵; something other than its core adjectival or adverbial function.

Curiously enough, and in sheer agreement with this diaspora, we may add up the peculiar word *busdoor*¹⁶, outdoor's derivative expression which, by its turn, triggers a splitting in meaning, as well as generating semantic and semiotic changes. By the same token, this remodeling is what takes place when Brazilian speakers of English, (not only novice ones), employ the word *teacher*. Again, against the Anglophonic standards, a sizeable amount of speakers come up with utterances in which the new norm is to *call a teacher a teacher*. Odd as it may sound to inner-circle ears, in Brazilian mouths, the word *teacher/professora / professor*, summons a treatment instead of describing a title.

It is not unusual to cope with people addressing this way and relinquishing the uses of Mr., Mrs., or Miss, which would not match nor appeal to our localized uses. To put it simply, it poses as the blossom of a new norm, given the fact that not even them (most teachers anywhere in Brazil) manage to 'correct' such a (*mis*)take. In our case, Brazilian speakers of English, 'mistakes' of this kind have long become a 'take' in the very teaching scene; the Intercultural one.

Within this general picture, and at the mercy of negotiation, we might well think of such phenomena as something tied to a complex change in meaning with implications in both

use and usage. To accomplish a more thorough grasp for this event, we have referred to it as a *linguacultural lexical-resourcefulness*. Through this reasoning we are led to interpret one's diasporic utterances as an event which, at one time, remodels and blurs linguistic lines. Linguacultural edges, then, become the main stage for the arousal of what Figueiredo Neto has termed "semiotically localized Englishness" (Figueiredo Neto 2014, p. 20). Thus, inner-circle rule-based systems, despite posing as the apple of the ELT¹⁷ market's eyes, does not normally withstand when it is out of its box, that is, when English reaches out another linguacultural *milieu*. Irrespective of the inner-circle's prescriptivistic demands, interplay does make its bounces. What is more, when it comes to learners-users of languages, where there is a linguistic will there is an entangled way; a bro/sis plateau at work.

All in all, the actual enunciative performances of English speakers in Brazil¹⁸ do not stick to far-fetched linguistic paradigms, considering that cultural microcosm (the new language) does not subsume the ecology of a cultural macrocosm, (mother tongues), what happens then, as stated before, is interplay; scenery of sheer heteroglossy. *Fratura / frátria para a alteridade*. Therefore, one might say that untaming a tongue is *Desdomar*. *É desatar os laços*

proibitivos da interdição e promover um entangling Outro, em(aranha)mento de teia e de¹⁹ mutual understanding. In this sense, language becomes a desinterdiction, *uma desdoma*. The very source of an enriching additive power; a decolonizing drive primarily and ultimately reflected through linguacultural relationships.

Utaming, then, is liberating from colonial fetters, white Eurocentrist mindset which have, historically and ideologically, tried to model all sorts of linguacultural subjectivities. *Desdomar é descolonizar²⁰*. It is shattering the inner-circle dome and promoting a *desdoma*. In this regard we ask: how to untame a tongue? With this question we make way to an in-depth effort addressing an epistemic "de-colonial/de-linking endeavor" as proposed by Mignolo (2009)", given the fact that this untaming process is pervasive of both language teaching and epistemologies. As a matter of fact, the actual ELT setting, keeps imbued with a colonial-oriented framework, that is to say, the main source of a biased/binarian reasoning. Thus, in order to promote this untaming – an effective decolonial thinking in language and the ways it is taught and learned/used – there must be a shift that aims at breaking epistemic muzzles and, by doing so, a reframing of the idea of language use and language

teaching. Sided with this, Figueiredo Neto (2019) states:

O (trans)adquiridor de LI, aquele que nasce do entrecruzamento e das perlaborações, longe de representar um balbúcio bárbaro, insere-se numa franca perspectiva de boquirrotagem. Ser boquirroto, nesse sentido, é confluir entre linguoculturalidades, vocalizando-se no múltiplo; na pluralidade. Por isto, falar na póscolonialidade do inglês é operar como o ponto fora da curva, posição-metáfora da multiplicidade presentificada nos ingleses do mundo contemporâneo²¹ (Figueiredo Neto 2019, p. 139).

Based on that, we may assume that Brazilian English learners/users have resorted to a comprehensive set of socio-semiotic resources ranging from lexicon to grammar, from prosody to pronunciation; all of them bound up to a multitude of ‘cultural conditioned phenomena’. Thus, (Trans)acquisition, this ‘bigmouthness’/boquirrotagem we have referred to, is what best accounts for the embeddedness of Interculturality, ELT, language learning/use and translanguaging processes.

*Já é carnaval, cidade...
when, through culture,
Baco/Exu skins the
tongue*

Having posited translanguaging as a dialogical bordercrossing drive, it is noteworthy that it is the intercultural move the main engine for the advent

of languacultural exchanges. Given the fact that meaning making outstands as interculturality’s driving force, we may consider that, besides posing as a well-established philosophy in social sciences, this cultural mediation, in-betweenness of cultures, cannot get its full dimension if analyzed out of an enunciative framework. Being between cultures will undoubtedly result in mediation which, by its turn, does not renounce language as its chief herald. There is no mediation where a communicative convoy of voices does not prevail. Languacultural bridging is what takes place when cultures meet/collide/meet. Likewise, as poses Figueiredo Neto

(...) se há liminaridade na enunciação, se existe partilha e pluralidade na vivência linguajeira, há, em igual medida, uma interculturalidade que acena nas relações de ensino e aquisição. Na esfera contemporânea da LI, portanto, é a metabolização do inglês que toma corpo quando a fala performa. Nesse sentido, metabolizar a língua é transformá-la e transformar-se como sujeito adquirente e produtor de sentidos, é fazer-se sujeito no discurso, seara de atravessamentos; fluxos e contrafluxos entreculturais²² (Figueiredo Neto 2019, p. 138).

Thus, we see/say languages and their meeting dialogical reaches as an integrated complex permeated by an intercultural outline; *traçado que é trança*, ‘language beyond its fringes’²³. Accepting that, then, is assuming languages as polyphonic and, therefore, as heteroglossic-oriented in nature. By

virtue of this, Translanguaging unfolds as a crossroads in the sense posited by Rushdie (2014)²⁴ when referring to reflections on language and literature. Considering those affairs (language and literature) Rushdie suggests: “(...) push the boundaries out, against, push and (...), in order for you to do it; you have to be on the border. In the same sense, he additionally puts: “I am at a crossroads in order to take everything from everywhere”.

As seen, liminality and middle-groundedness are, to put it plainly, the very hub from where languages mingle and depart to the level of locality²⁵. English then, turns into an outright language of (g)local possibilities; a lingua franca at full blast. What keeps swarming in this realm, therefore, is a mutual exchange, a social-semiotic juggling between local and global, a condition we promptly dub ‘glo(call)ization’. Within this ‘glo(call)’ perspective, we may picture translanguaging and interculturality as interwoven features of the languacultural phenomenon, two sides of the same communicative coin. Also, we could assume the notion of glo(call)ization in a sphere of sheer plurivocity, (polyphony), and multilaterality, whereas both locality and novelty (here represented by the Other tongue) will inevitably forge a transdialogical²⁶ scenario.

When it comes to this transdialogicity, it becomes clear-cut that such a vocal plurality flows out in an echoing carnival of languacultural possibilities. As such, we may take all dialogic endeavors as some sort of an atomistic Translanguaging engagement; a course of action which unsettles as much as reframes. With regard to this, and to the manifest association with the languacultural ideas we have been posing, we fall back on Bakhtinian reasonings about carnival. According to him:

Carnival celebrates the shift itself, the very process of replaceability, and not the precise item that is replaced. Carnival is, so to speak, functional and not substantive. It absolutizes nothing, but rather proclaims the joyful relativity of everything. The ceremonial of the ritual of decrowning is counterposed to the ritual of crowning: regal vestments are stripped off the decrowned king, his crown is removed, the other symbols of authority are taken away (...) (Bakhtin 1984, p. 125).

Sided with Bakhtin’s assertions on carnival, then, we feel prone to take it as an outstanding allegory for cultures, languages and their exchanges. It is through mutuality, the ever-active juggling of symmetries and differences, that one has the means to subvert and, by doing so, promote both a decrowning of linguistic centeredness and the crowning of a languacultural middle ground. In this sense, being in the center is not analogous to being in the middle;

whereas centeredness in the ELT realm has long held hands with a reified/biased linguistic paragon. Middleness, on the contrary, represents the *glossotopia*, that is to say, the language-place of dialogic engagement and, as such, the dwelling/*tópos* of intercultural experimentation. Sprouting subversion is what stems from translanguaging irrespective of its revelers' awareness of the phenomenon they embody/carnavalize. *What* and *how* they say becomes the matrix of this languacultural carnival. With an analogous view on these notions Figueiredo Neto (2019) suggests:

Por esta compreensão, demove-se a ideia de um pretenso sahib linguístico e propicia-se um movimento proto-emancipatório que faz ruir, no aspecto prático, a aderência emulatória a uma norma anglocêntrica e, como resultado, a própria ideia de centralidade e periferia tal como propõem os círculos concêntricos kachruvianos. A ideia dos círculos de Kachru, então, ao mesmo tempo em que descreve o mindset anglo-hegemônico, acaba por infiltrar na esfera pedagógica do ELT o que poderíamos considerar como uma legitimação ideológica entre subjugador e subjugado. Importante aditarmos, em meio aos estudos dos World Englishes, que, pelo mesmo viés dos círculos kachruvianos, instaurou-se uma brecha ideológica que o mundo WASP encontrou para incutir e validar a sua dominação e pretensa superioridade [...] a produção de uma inglesidade, é materialidade proto-emancipatória que desmonta a noção assimétrica entre aquele que provê a norma e aquele que depende da norma²⁷ (Figueiredo Neto 2019, p. 108).

As seen Translanguaging, in the sense we have envisioned, is best understood through the lenses of a communicative multitude inscribed in the fashion of a 'horizontalverticality' (Figueiredo Neto 2019, p. 98). In other words, a multilateralization; a crossroads itself; *encruzilhada* where carnavalizing Baco dances and Exu opens the ways in his singing of *Laroyê*²⁸. Transcursive resourcefulness is what takes shape when English is put at stake and it is danced and opened and way-made; populated by Englishnesses. It is only by virtue of this move that one can effectively act in speech. Learning/speaking then, is joking with possibilities in the languages...Translanguaging is skinning the tongues off of their cloisters and assuming them as languacultural clusters.

What and *how* speakers perform is pretty much in tune with the idea of a linguistic continuum, that is, an ever-growing process within which we include merger, creativity, glo(call)ization and resourcefulness. Put together, these phenomena help us in the understanding of the English *speeches*, (put in plural), as an inventive performative engineering; a social-semiotic move Figueiredo Neto (2019) has termed Englishing. In a nutshell, the author explains:

(...) tomo o processo a que chamo Englishing, juntamente a expressões como inglesamento e inglesidade, como todas as manifestações de apropriação da língua inglesa representadas pelas adaptações lexicais, fusões sintáticas, neologismos e aspectos prosódicos, entre outros, (...). Em outras palavras, é pela prática socializante da linguagem, pelas negociações e ressignificações nos contextos de uso do inglês, que se dá o processo desestrangeirizador a que chamo Englishing²⁹ (Figueiredo Neto 2019, p. 21).

Performing in a new language, thus, requires this socializing language practice, vision that promotes the dismantling of a “deficit theory” as stated by Agar (2002, p. 23) and the arousal of *ELFers* in a perspective of legitimacy. Language sprouts out as a carnival; Englishing then brings out its performative mingling, *mistura performativa* set in a tone of ‘punk-saravá’³⁰; skinning of tongues. *Evoé Baco...Laroyê Exu.*

Yep, I’m talking back: Translanguaging as an *epistemologinga*

Scene 1³¹ : (Far beyond school supplies)

School supplies. With this heading, written on the board, the teacher started off one of her English classes having students repeat isolated words regarding school items. *Glue, crayon, marker, pencil case, paper.* By the repetition of these words, done in a rote-learning fashion, the teacher aims at enticing students’ participation. On the other side (the student’s one), and oblivious to the task, Duda asks/provokes: “*O que significa fuck you?*”³². Frowning, before

weaving an answer, the teacher proceeds in the ensuing interaction:

Teacher: É paLAVRÃO

Duda: O QUE significa?

Teacher: Não POSSO dizer

Duda: POSSO escrever no QUAdro?

(.) fuck you ((Duda keeps muttering the expression))

Teacher: NÃO

Duda: E shit? ((laughs)) MERda ((he answers and laughs))

Teacher: Isso você SAbe, né? ((said in a disapproving tone))

*Duda: Eu aprendi em um JOgo*³³

The most appealing feature in this interaction has to do with a blatant mismatch between the context of factual/effective use, (authenticity), and a muzzled/unrealistic content program. When giving rise to the rote-learning and, thus, falling back on repetition, (as in many other moments of her class, the teacher suppresses the voicing of students (potential English language users), whereas little is left for the setting of meaning-making. Therefore, despite Duda’s seeming rudeness, what seems to lie underneath his speech act and the use of derogatory terms is the craving for authentic and contextualized participation in the learning/use of English. Throughout his performance, it is noteworthy, his underlying questioning around the manner and the

contents carried out by the teacher. Such demands gain a more prominent contour when Duda mumbles and summons the teacher for an *epistemologinga*:

“Eu queria ouvir MÚsica (.) queria ouvir RAP (.) É o que eu GOsto (.) além de danÇAR³⁴

Dudas’ muttering is his talking back and his seeming ‘bad language’ converts itself into a password; a timely language for pedagogical change. Dancing then represents the main move in translanguaging processes. Thus, against a WASP telling off – angloconformist reprimand – a WEB³⁵ talking back – a shattering of epistemic muzzles. As seen, this little excerpt points to the urge of an active reframing in the language pedagogy, not only in terms of its biased paragons, but especially in the actual hands-on of teachers worldwide. An *epistemologinga* (‘epistemolojiggle’) is what takes over when learners’ voices are heard and taken as a legitimate counterpart. Learners/users have always done things with words, thus, it is through an attentive/active hearing and the admission of their performing arena, their languacultural *ginga*, that ELT can effectively integrate into middle-groundedness.

Scene 2 (*Englishing as talking back*)

Starting his class with a guiding question, “Do you believe in superstitions?”, the teacher warms students up by enticing their utterances. Curiously enough, though, what we observe along his performance is the presence of a few ‘anglocentrifugal’ occurrences, his enunciative diasporas in the very stream of an undisputable competence in his ‘pedagolinguistic’ resources.

Neto: Ok, everybody (.) NOW we are going to talk a little bit *of* (.) superstitions (...) Do you believe in superstitions?

Érica: Some (...)

Neto: Some? (.) Really?

Érica: Yeah (.) just some!

AA: (superposition of voices) ((some students claim they do not have superstitions))

Neto: No? (...) but do you know some?

Michel: YES (.) there’s one that if you pass under the (.) uh (.) under a chair, for example in the street (.) you’re gonna be unlucky

A: If you broke a mirror!

Neto: A CHAIR?

Michel: Oh (.) sorry! Eh (.) *escada*.

Dani: Stairs?

Neto: A ladder! (...) Ok, what about you? ((pointing to Victor)) What do you know?

Victor: Uh (...) black cat!

Neto: A black cat? If a black cat *cross* your way.

Victor: If a cat (.) a BLACK cat *cross* my way (...) salt.

Neto: So (.) what happens?

Victor: I get unlucky!

Neto: Oh (.)what about the salt?

Victor: If you (.) drop the salt.

Neto: Really?

Victor: Yeah!

Neto: It means bad luck?

The teacher's 'anglocentrifugation', as seen in bold in the excerpt, seems to highlight his own semiotic resonance³⁶. Thus, we can promptly perceive, in his diasporic utterance, an orientation defined by a perspective of 'semiotic mirroring'. Accordingly, and going against rule-based grains, it is acceptable stating that the teacher's seeming lapses are, in fact, the burst of something we could dub (*I*)glish, that is to say, the arousal of self (the mother tongue) in sheer mingling with the Other one.

What and how 'Englishers' perform become, in many instances, a matter of authorship; there is the fracture, but also the same – the echo of an ego – in an anglo tongue. (*I*)glish/(*Eu*)glês, in those terms and in the speakers' speech there seems to be what Figueiredo Neto (2017) referred to as the "non silenceable sounds of the self" (Figueiredo Neto 2017, p. 170). As seen, this (trans)language engagement, as well as its egoic drive cannot be said to be tied to average speakers/learners only; much on the contrary, it encompasses speakers of all kinds. Additionally, when these lapses take shape in the teacher's speech,

(speakers from within the engine), the idea of talking back gets its peak and we can promptly suggest that an *epistemologinga/epistemolojiggle* must take its place, not only in the stream of language production, but, chiefly, at the level of an informed and critical attitude towards language teaching.

Translanguaging as a blow of south wind: by way of Other jiggles

*Giro decolonial é Xirê*³⁷. In the same sense, that of sharing, singing and dancing, like in the rituals of Candomblé, we can state that Translanguaging is decolonizing through tongues. It is giving rise to a *desdoma* and, by doing so, setting an untamed mindset. In addition, we could take Englishing as one of the possible tags/epithets to this encompassing communicative phenomenon. In other words, Englishing sets its own identity within the big picture of translinguistic/transdialogical practices. By this token, when speakers utter, culture is not only a background, but a foreground where identities do come forward.

Faced with this, Interculturality and Middle-groundedness are housed, by all means, in the very stream of enunciation and, 'translanguagers', their inhabitants, are constantly "caught in the (speech) act" (Figueiredo Neto

2019, p. 185). Enunciation, thus, turns into the annunciation of languacultural identities operating as the compass of language learning, this ever-growing continuum that blows our voices of south wind... *Nosso sopro de vento sul*.

Falando entre línguas: do trançado intercultural à carnavalização translingueira

Resumo

Este estudo propõe refletir sobre a língua inglesa como fenômeno de expansão comunicativa e os consequentes processos de contato desse idioma com as línguas-culturas Outras. Assim, serão considerados os aspectos interculturais e decoloniais no percurso dos falantes-aprendizes, rumo ao seu engajamento translinguístico, de modo a verificar de que forma as fusões/mudanças de código (léxico, estrutura, prosódia e pronúncia) vão se incutindo nos imaginários linguísticos de aprendizes/usuários e como eles começam a produzir/expressar, não apenas a língua Outra, mas também as suas identidades locais. Para tanto, utilizamos de um cruzamento entre duas pesquisas de campo voltadas para os aspectos da produção/aprendizagem na língua inglesa bem como do processo de ensino. Os resultados indicam a premência de uma mudança efetiva na instância do ensino/aprendizagem em que falantes-aprendizes são considerados como uma das vozes da interação comunicativa com todas as suas possibilidades translinguísticas e sua contrapartida co-autoral.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino; Interculturais; Decoloniais; Translingueiro.

Notas

- ¹ English as a *Lingua Franca*.
- ² Language where we ‘*singspeak*’ (Excerpt from Caetano Veloso’s song “*Língua*”).
- ³ [...] in rites and laughs, and jiggles and prayers.
- ⁴ From Yoruba language (*Alagbê*), the drummer in *candomblé* ceremonies; the one in charge of the drumming.
- ⁵ Along the text we will be using the terms semiotic, languaculture and languacultural as analogous ones.
- ⁶ My language is my fatherland, but I don’t have a fatherland, I have a motherland and I want a ‘fraterland’.
- ⁷ Fracture/fraterland towards alterity.
- ⁸ Sphere that splits, (alter)nates and (alter)s the ideological sameness of the WASP hegemonies.
- ⁹ Title borrowed from singer-song writer Marcela Bellas who reveals, through her song, *baianos*’ and *baianas*’ habit of mixing lexical codes when referring to, for example, neighborhood names in Salvador, from which we could mention: Cajazeiras (Cajacity), Mussurunga (Mussucity), Pau da Lima (Pau of Lime), among others.
- ¹⁰ Intro of Marcela Bellas’ Top of the little coconut tree video-clip, available at <https://www.youtube.com/watch?v=t19RfSdKRCg>. The transcription criteria were adapted from Mendes (2004).
- ¹¹ Little coconut tree summit.
- ¹² It is important to highlight that the intercultural language use we referred to has to do with the blended uses and the processes of experimenting and making meaning through languages.
- ¹³ A crossbred version of it with all the colours and contours which make it a Brazilian language.
- ¹⁴ That girl from Mussucity is very brother. Uncanny as it may sound, the word brother inserted in the utterance turned into an adjective, specially by the presence/emphasis of the adverb muito/very. In this sense, “brother” is equivalent to friendly.
- ¹⁵ In Brazilian Portuguese this word corresponds to the Anglophonic noun (billboard). We can link this phenomenon to the notion of nativization, that is to say, a process within which English has remodeled itself at the mercy of and in tune with local norms.
- ¹⁶ Brazilian term for bus billboard.
- ¹⁷ English Language Teaching.

- ¹⁸ This phenomenon is also observed in other countries within the expanding circle.
- ¹⁹ It is untying prohibitive ties of interdiction and promoting an Other entangling.
- ²⁰ Untaming is decolonizing.
- ²¹ The English language (trans)acquirer, someone who is born from intercrossings and working-through, far from representing a barbarian babbling, falls within an outright bigmouthness. Being a big mouth, in this sense, is floating among languaculturalities, voicing oneself in the multiple; in plurality. Therefore, speaking in the postcoloniality of English is operating ahead of the curve, metaphorical positioning of multiplicity implied in the Englishes of contemporary world.
- ²² [...] if there is liminality in enunciation, if there is sharing and plurality in the languaging experience, there is, likewise, an interculturality that beckons into both teaching and acquisitional relations. In the contemporary field of EL, therefore, it is the metabolization of English that takes shape when speech performs. Thus, metabolizing the language is transforming it and also oneself into a genuine acquirer/meaning maker being, it is turning oneself into a speech subject, realm of pervasiveness; crosscultural flows and counterflows.
- ²³ An outline that, having the border as the middle ground, keeps pushing forward and beyond.
- ²⁴ Rushdie's assertions are the result of his lectures in Salvador during 2014 edition of Fronteiras Braskem do Pensamento.
- ²⁵ Appropriation of the other's tongue.
- ²⁶ By transdialogical we understand the various discursive dimensions and its possibilities embodied in the speaker's stream of enunciation.
- ²⁷ In this sense, we discourage the idea of an alleged linguistic *sahib* and provide a proto-emancipatory march which collapses, in practical terms, the imitative adherence to an anglocentripetal norm and, as result, the very idea of centrality and periphery as proposed by the so-called Kachruvian circles. Kachru's reasonings about the circles, then, besides depicting the anglo-hegemonic mindset, eventually instills in the pedagogical ELT setting something we could take as an ideological legitimization between subduer and subdued. In addition, it is important to notice, within the World Englishes studies, that, by the same Kachruvian circles, an ideological gap was created and taken by the WASP world in order to instill and support both its domination and its alleged superiority [...] the production of Englishness is a proto-emancipatory materiality which dismantles the asymmetric notion between norm-providers and norm-dependents.
- ²⁸ In Candomblé rituals *Laroyê* is the greeting/*oriki* to hail Exu, known and worshipped as the messenger.
- ²⁹ I take the process I have been calling Englishing, alongside with expressions like Englishment and Englishness, as the overall manifestation of appropriation in the English language represented by syntactic fusions, neologisms and prosodic aspects, among others, (...) In other words, it is through the socializing practice represented by the language, through negotiation and meaning-making in the English contexts of language use that the deforeignization process takes place.
- ³⁰ *Saravá* is an expression commonly used as a greeting in Afro-Brazilian religions. Here, the compound term *punk-saravá* summons up the idea of a performative cultural mingling.
- ³¹ Data generated throughout observations, (doctoral research), in a public state school in the city of Caetité in the state of Bahia.
- ³² What is the meaning of fuck you?
- ³³ Teacher – It's BAD language
Duda – What does it MEAN?
Teacher – I CAN'T tell you
Duda – Can I WRITe it on the BOARD?
Teacher – NO
Duda – How about SHIT?
Teacher – you KNOW it, don't you?
Duda – I learned it in a GAME
- ³⁴ I'd rather listen to MUsic (.) I wanted to listen to RAP (.) That's what I like (.) besides dancing.
- ³⁵ Figueiredo Neto's Acronym for World Ecumenical Being (2019, p. 140). According to the author, the onset of this WEB perspective manages to deconstruct and, thus, decolonize the biased binarian idea intertwined with the WASP world. In sum a WEB mindset represents the very antithesis for what has been ideologically e historically represented by the white anglo-saxon protestant world.
- ³⁶ "(...) Do you believe in superstitions?". With this semiotic resonance the teacher employs the preposition (of) in his English utterance, instead of taking the standard expected one (about), given that Portuguese preposition (de) immediately corresponds to English preposition (of).

“If a black cat cross your way”. In this excerpt we can promptly notice the absence of the third person conjugation in the verb to cross, (crosses in the standard language), a recurrent phenomenon in the utterances of Brazilian speakers of English. This may well unveil the glossotopia we have referred to as well as the intercultural experimentation. Does it mean good luck?” The absence of the standard auxiliary verb in his utterance can be seen on the one hand as another instance of anglocentrification, given that Brazilian Portuguese speakers do not use auxiliary verbs to make questions or, on the other hand, as an informal language use. Data has shown that anglocentrification may be the case.

- ³⁷ *Xirê* as a decolonial turnover. We could say, for illustrative reasons, that a decolonial turnover is equivalent to the *Xirê* dance/circle, that is, a dance/ceremony that is held in order to invoke the *Orixás* and celebrate their diversity. Communal interaction of voices, then, is the very matrix of this analogy.

Referências

- ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- AGAR, M. *Language Shock*. 1. ed. Nova York: Perennial. 2002.
- BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Trans. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- FIGUEIREDO NETO, R.B. De l'atome à la communauté: self narrating the learning of French language through the intercultural language use. In: CHAPELAN, M; OLIVEIRA, H. L. L.; PACHECO DE ANDRADE, C.M.P; PACHECO DE ANDRADE. A.P.. A. VUILLEMIN & ASTRUC, R.; (Eds.). *L'individu, le Collectif, la Communauté*. 01. ed. Bucareste: Editura Fundatiei România de Măine, 2017. vol.1. p. 159-172.
- FIGUEIREDO NETO, R.B. *Dialogando no terceiro lugar: o uso intercultural da língua inglesa por professores em formação em um curso de Letras*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- FIGUEIREDO NETO, R.B. *Englishing: investigando professores de Língua Inglesa em (perform)atividade no sertão dos Tocós*. Tese de doutoramento em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- VELOSO, C. Língua. In: CAETANO VELOSO. *VELÔ*. Vinil. Rio de Janeiro: Philips, 1984.
- MAGALHÃES, S. R.G.P. *Podem os (as) meninos (as) da Ladeira aprender inglês?* Um estudo de caso etnográfico em uma escola na periferia de Caetité/BA. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 2004.
- MIGNOLO, W.D. *Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom, Theory, Culture & Society*. Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore, 2009, vol. 26, p. 1-23.
- RUSHDIE, S. *Literatura e Política*. In: Conferência Fronteiras Braskem do Pensamento, 2014. Mesa-redonda. Salvador/BA.
- VITANOVA, G. *Authoring the Self in a Non-Native Language: A Dialogic Approach to Agency and Subjectivity*. In: HALL, J.K.; VITANOVA, G. & MARCHENKOVA, L. (Eds.) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2005, p. 149-169.

Kreyòl ayisyen an rive nan inivèsite: pa vwa kèk moun, yon kri de anpil moun

Andréia Inês Hanel Cerezoli*

Roselaine de Lima Cordeiro**

Marckenson Jean***

Resumo

Desde o final do século XX, o termo decolonial e suas variantes morfológicas ocupam os debates acadêmicos. Como conceito científico, reúne diferentes percepções que convergem para o rompimento com os modelos eurocêntricos de sociedade, trabalho, ensino etc. Este trabalho pretende instituir-se como uma prática coerente com a perspectiva decolonial no ambiente universitário ao situar a participação dos discentes haitianos em projetos de extensão universitária. Os resultados revelam que a atuação dos alunos haitianos motiva a presença de outros haitianos seja nas manifestações nos comentários durante os eventos on-line, seja no incentivo à participação em outras atividades acadêmicas. Assim, há práticas decoloniais: (1) na valorização da língua crioula no título de um artigo científico; (2) no reconhecimento da extensão universitária como fazer científico e produção de conhecimento; e (3) na participação dos alunos haitianos como produtores de conhecimento.

Palavras-chave: Universidade; Extensão Universitária; Prática Decolonial; Línguas; Discentes Haitianos.

* Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: hanelandreia@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8563-1826

** Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó (UFFS). Licenciada em Letras Português e Espanhol - Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó (UFFS). Especialista em Assessoria Executiva pela Universidade de Passo Fundo (UPF) (MAR. 2010 a DEZ. 2011). Bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade de Passo Fundo (UPF) (MAR. 2006 a DEZ. 2009). Atua como Secretária Executiva na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) desde 11/02/2010, atualmente é servidora da Coordenação Acadêmica do Campus Erechim. Já atuou na secretaria da Direção do Campus Erechim e na Procuradoria Educacional Institucional (PI) em Chapecó-SC, setor vinculado à reitoria. Tem experiência em Assessoria Executiva. Temas de pesquisa de atuação e interesse: leitura e mediação de leitura de textos. E-mail: roselainelcordeiro@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7095-6890

*** Graduado em Belas-artes/Educação artística pela Universidade de Estado do Haiti -UEH (2016/2017). Graduando em Arquitetura e Urbanismo à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará (2020), no âmbito do Programa de Alianças para Educação e Formação ? PAEC-OEA/GCUB e do Acordo de Cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Professor bolsista do Programa de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: marckensonjean04@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5148-4231

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13743>

Introdução

“A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível.”
(Ailton Krenak)

No início do ano de 2022, o assassinato do congolês Moïse Kabagambe, espancado até a morte no Rio de Janeiro, escancarou a situação de preconceito e exploração em que muitos imigrantes, refugiados ou não, vivem no Brasil. Situações alimentadas pela ficção de superioridade da raça branca, denunciada na epígrafe deste trabalho por Ailton Krenak. E, muito longe de ser uma situação isolada, o caso de Moïse Kabagambe serve de gatilho para mostrar a precariedade da cidadania à grande maioria dos imigrantes no Brasil.

Por outro lado, este trabalho pretende instituir-se como uma prática coerente com a perspectiva decolonial no ambiente universitário ao situar a participação dos discentes haitianos em projetos de extensão universitária.

A publicização deste trabalho pode ser justificada em, no mínimo, três grandes eixos: (1) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; (2) educação para a cidadania; (3) decolonização da universidade. Na dimensão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, estudos como os de Furtoso (2015) mostram a impor-

tância da extensão universitária para atender as demandas dos imigrantes quanto às barreiras linguísticas, dado que reforça a importância da publicização dos dados sistematizados das ações de extensão universitária, não raro voltados apenas para atender a burocracia das instituições, reforçando o que Streck (2017, p. 190-191) denuncia

[...] nos falta o hábito do diálogo entre as experiências e as reflexões pedagógicas na América Latina. [...] Essas experiências são um lugar privilegiado para buscar novos *insights* e novas elaborações teóricas.

Já no eixo da educação para cidadania, nos fundamentamos em Streck (2017) ao afirmar que a participação como um processo político-pedagógico, enquanto meio e fim, é um requisito fundamental da cidadania e da democracia. Nessa direção, a participação nos projetos de extensão universitária nos parece possibilitar a cidadania acadêmica dos discentes haitianos.

E, finalmente, na direção de decolonizar a universidade, Castro-Gómez (2007) indica que um dos projetos para superar os padrões da herança colonial do conhecimento é o avanço a um paradigma de universidade transdisciplinar, intrinsecamente ligado a uma universidade transcultural. Nesse paradigma, o autor destaca que o diálogo de saberes não fica limitado à articulação de conhecimentos entre uma disciplina e outra, mas amplia-se até a possibilidade de que

diferentes formas culturais de conhecimento convivam no espaço acadêmico.

O percurso metodológico contempla a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo situar os conceitos teóricos basilares (decolonialidade, participação) que, por sua vez, orientarão as análises dos dados obtidos na pesquisa documental. Nesse sentido, trata-se de uma análise qualitativa. Outro dado metodológico importante consiste nos recortes espaciais e temporais apresentados neste trabalho: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim representa o recorte espacial; e as ações extensionistas (Programas, projetos e eventos) que contemplam o ensino de línguas ou as vivências linguísticas no Campus Erechim, institucionalizadas após a vigência do Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), de 2013, o recorte temporal. As ações extensionistas voltadas ao ensino de línguas é um recorte metodológico fundamentado em Mignolo (2017, p. 11) ao afirmar que a matriz colonial materializa-se sob uma série de “nós” histórico-estruturais heterogêneos, o pesquisador destaca alguns nós, dos quais evidenciamos

Uma hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as não europeias, privilegiava a comunicação e a produção de conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizava as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura [...] (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Na sequência, tratamos sobre cada seção do artigo. A primeira intitulada “A tradição universitária no Brasil e os horizontes decoloniais: da teoria à prática”, que ressalta a extensão como fundamental à perspectiva decolonial; a segunda nomeada como “A participação discente como prática decolonial: da teoria à prática”, na qual evidenciamos a atuação e presença dos discentes, especialmente estudantes haitianos, em atividades de extensão em que eles são os principais atores do processo.

A tradição universitária no Brasil e os horizontes decoloniais: da teoria à prática

Esta seção tem como objetivo situar a extensão universitária, principalmente aquela voltada ao ensino de línguas, como uma prática decolonial, justificando assim a necessidade da publicização dos dados das atividades extensionistas para além dos relatórios internos das instituições, possibilitando uma diversidade de práxis, já que a reflexão parte de uma ação já realizada orientando outras ações, mas sobretudo, produzindo conhecimento científico tal qual as pesquisas universitárias.

Inicialmente, um pequeno pouso acerca do conceito decolonialidade que orienta este trabalho. Assumimos o termo decolonialidade, a partir da definição de Walsh (2018, apud OLIVEIRA; LUCINI

2021) “resistência e recusa”. A resistência, na perspectiva da autora, significa uma luta constante enquanto a recusa direciona-se às colonialidades impostas aos grupos considerados subalternos.

Para Oliveira e Lucini (2021) o termo decolonialidade surge no final do século XX quando um grupo de estudiosos percebe a necessidade de se ter conceitos e categorias próprios para os estudos do colonialismo na América Latina e, semanticamente, engloba: (1) a compreensão de que a colonização não dá conta de um evento acabado, mas de um processo em continuidade sob diferentes formas; e (2) a necessidade de ampliar categorias e conceitos convergentes com a realidade da América Latina.

E, entendendo a decolonialidade como a recusa e a resistência à colonialidade, parece-nos importante situar o significado de colonialidade que, para Mignolo (2017), é a manutenção e a persistência de um processo colonizador amplo, expresso, principalmente, por meio da pobreza e da opressão sofrida pelos colonizados. Conceito teórico materializado no fato do congolês Moïse Kabagambe, já citado na introdução deste trabalho.

Outro sobrevoo, agora amparados no artigo Nº 207 da Constituição Federal de 1988 que estabelece que as universidades brasileiras obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), destacamos a compreensão de Paula

(2013) ao problematizar a extensão como a última dimensão a ser implantada na rotina universitária brasileira, prevista desde o Decreto Nº 19.851, de 11/4/1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro.

Para Paula (2013, p. 6), o desafio das universidades em implantar a extensão universitária contempla dificuldades conceituais e práticas, mas principalmente,

[...] o fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade. (PAULA, 2013, p. 6).

Consideramos coerente a característica transdisciplinar da extensão universitária, e nos sentimos amparados para situar as ações extensionistas como horizontes decoloniais no fazer universitário. Essa compreensão é fortalecida no texto “Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” de Castro-Gómez (2007) que afirma

[...] el avance hacia una universidad transdisciplinaria lleva consigo el tránsito hacia una universidad transcultural, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

Em síntese, Castro-Gómez (2007, p. 90) avalia que decolonizar a universidade significa duas coisas:

1. [...] luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo. 2. El favorecimiento de la transculturalidad. La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África, y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo.

Nesse universo, situamos a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e três de seus programas institucionais: Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), de 2012, Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), de 2013, e o Programa de Acesso e permanência a estudantes Imigrantes (PRÓ-IMIGRANTE), de 2019.

O PIN foi criado a partir de debate que envolveu as demandas e expectativas das comunidades indígenas da região de abrangência da UFFS. (UFFS, 2022). Instituído pela Resolução N° 33/CONSUNI/UFFS/2013, esse programa se constitui como:

[...] instrumento de promoção de valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de pós-graduação [...].

Bem como “[...] de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e perma-

nência na Universidade.” (UFFS, p. 2, 2013a). Para ingresso aos cursos de graduação, via esse programa, o candidato participa de processo seletivo especial com vagas suplementares.

O PROHAITI, instituído pela Resolução N° 32/CONSUNI/UFFS/2013, foi criado em parceria com a Embaixada do Haiti no Brasil e tem como objetivo:

[...] contribuir para integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS, e qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti. (UFFS, p. 1, 2013b).

Trata-se de um processo seletivo especial em que são ofertadas vagas suplementares nos cursos de graduação da Instituição.

O PRÓ-IMIGRANTE, instituído pela Resolução N° 16/CONSUNI/UFFS/2019, por sua vez,

[...] caracteriza-se por um conjunto de serviços, projetos e ações articuladas com as demais políticas institucionais e acadêmicas que visam ao fortalecimento das condições de acesso, permanência, êxito nas atividades acadêmicas dos estudantes imigrantes da Instituição. (UFFS, 2019).

Tal processo seletivo é feito também por meio de edital específico.

Tais programas criam condições para a implementação de uma universidade transcultural uma vez que permitem o acesso de alunos com diferentes culturas aos espaços acadêmicos, mas como reconhecer e valorizar o conhecimento desses

alunos e, além disso, oportunizar condições para que esses se tornem produtores de conhecimentos é um grande desafio que nos parece sinalizado a partir das ações extensionistas institucionalizadas na UFFS - Campus Erechim.

Um recorte metodológico necessário, dado a quantidade de registros institucionalizados, tomará como objeto de análise as ações extensionistas (Programas, projetos e eventos) que contemplam o ensino de línguas ou as vivências linguísticas no Campus Erechim, percurso desenvolvido na próxima seção.

A participação discente como prática decolonial: da teoria à prática

Esta seção tem como objetivo apresentar as ações extensionistas que, após análise prévia, possam ser caracterizadas como práticas decoloniais, na medida em que permitem vivências transculturais bem como a participação dos discentes haitianos e indígenas como produtores de conhecimento, já que para Nascimento (2019, p. 67) “a presença de indivíduos indígenas nas universidades, na condição de sujeitos produtores de conhecimento, é fenômeno muito recente.”, percepção que pode ser ampliada aos imigrantes haitianos.

Para iniciar esse percurso, parece-nos indispensável conceituar o termo participação e para isso, nos apoiamos em Streck (2017, p. 192) ao problematizar que a pa-

lavra participação tem na sua raiz a ideia de ser parte de ou tomar parte de algo e, na sua concepção, ser parte significa: “a possibilidade de expressar-se junto aos demais, o direito de ser ouvido e, respectivamente, de ouvir os outros; ter condições de acesso aos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade na qual se vive; exercer o potencial produtivo e criativo [...]”, participação qualificada por Streck (2017) como participação democrática, na esteira de outras qualificações como: participação cidadã, participação crítica, participação popular etc.

É preciso destacar que Streck (2017, p. 193) denuncia

[...] a linha divisória entre participação e manipulação, participação e controle, participação e cooptação, geralmente, é muito tênue e que, no mundo real das relações sociais, a participação democrática se coloca como um processo sob permanente vigilância e autocrítica.

A vigilância e a autocrítica são necessárias, segundo Streck, pois alguns mitos como: (1) a incapacidade das pessoas “comuns” para compreender os problemas e (2) a falta de tempo; corroboram para a prática de uma participação limitada.

Metodologicamente, optamos pela pesquisa documental a partir da definição de Oliveira (2007) que afirma que a pesquisa documental

[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Sob essa orientação, os objetos analisados foram os relatórios finais das ações extensionistas e, também, as gravações disponíveis no YouTube, uma vez que durante a Pandemia da COVID-19 alguns eventos foram transmitidos via esse suporte e alcançaram outros indígenas e imigrantes haitianos, para além dos discentes da instituição, justificando a presença desses depoimentos como dados desta pesquisa.

Quanto aos relatórios finais das ações extensionistas é preciso indicar que esses não são publicizados o que dificulta a consulta a essas informações, por isso o acesso a esses materiais aconteceu por meio de solicitação interna na IES sob a justificativa desta pesquisa.

A partir do acesso aos relatórios, a análise é de caráter qualitativo orientada por: 1) como as diferentes culturas estavam presentes; 2) como os alunos atuaram no programa; 3) a troca cultural fomentada por essa atuação; e 4) desdobramentos da atuação do bolsista em outros espaços.

O primeiro documento sobre o qual discorreremos é o relatório final (UFFS, 2020) do programa de extensão “Diversidade Linguística: compartilhar saberes para quebrar barreiras”, realizado em 2019, que teve como foco a diversidade linguística. Nele, consta a oferta de cursos de línguas, tais como: crioulo haitiano), espanhol, francês, inglês e Língua Brasileira de Sinais (Libras),

ministrados em sua maioria por estudantes haitianos. De acordo com esse documento (UFFS, 2020), o programa nasce para atender um anseio dos acadêmicos haitianos do Campus Erechim e da equipe que, naquele momento, realizava o acompanhamento pedagógico e a assistência estudantil desses alunos.

Desse modo, observamos como há um despertar dos servidores e dos estudantes para compartilhar esses saberes em diferentes línguas. Vale destacar que essa mesma fonte (UFFS, 2020, grifo nosso) aponta como um dos principais objetivos “Inserir os estudantes estrangeiros na cultura acadêmica e fazer com que sejam vistos e *valorizados em sua cultura e saberes*”. Isso nos permite afirmar como esse programa dá voz e espaço para toda a diversidade linguística presente no campus e fundamenta-se na direção da reflexão de Paulo Freire

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 1981, p. 40).

O relatório (UFFS, 2020) também explicita que, diferente de um curso de idiomas que tem toda uma dinâmica própria, esses momentos tiveram mais ênfase no encontro intercultural. Nesse sentido, esse documento destaca a apro-

ximação entre as pessoas, as culturas e a quebra de barreiras em decorrência das diferentes línguas. Sobre isso, além desses aspectos, podemos ressaltar como essas vivências permitem que, pela troca cultural e linguística, haja um estreitamento de laços e o estabelecimento de vínculos que se somam aos construídos no espaço formal da sala de aula nos cursos de graduação em que estes estudantes estão inseridos.

Segundo os dados (UFFS, 2020), crèole e francês foram ministrados exclusivamente por estudantes haitianos; já para espanhol e inglês, uma parte dos ministrantes eram acadêmicos haitianos, enquanto a outra era formada por estudantes brasileiros e servidores; Libras, por sua vez, contou com uma servidora do campus. O planejamento foi organizado em encontros semanais e teve a presença de muitos estudantes dos mais variados cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado), de servidores e da comunidade regional.

O relatório indica que a aluna ministrante da vivência em crèole foi também bolsista do programa, selecionada via edital, no qual constava que a bolsa era destinada a estudantes haitianos do campus. Conforme as informações coletadas, esse movimento tinha como objetivo valorizar a presença dos estudantes haitianos e inseri-los na cultura acadêmica. Como bolsista, esta estudante foi responsável por várias atividades como

a logística da organização de todas as vivências e a atuação junto ao programa de modo geral. (UFFS, 2020). Observamos, assim, como essa experiência permitiu um contato maior da bolsista com os setores da universidade e seus servidores, bem como com os estudantes dos demais cursos e com diferentes atores da comunidade regional.

A partir de nosso olhar a esse material final, observamos que, por meio do programa, se deu visibilidade ao crèole (crioulo haitiano), língua até então pouco conhecida da comunidade acadêmica e regional. Além disso, se distribui o foco em várias línguas e não só no inglês que é ofertado com mais frequência nos mais diversos espaços. Ressaltamos sobre isso a importância do acesso da comunidade acadêmica e regional a essas diferentes línguas faladas pelos estudantes haitianos.

Ao encontro disso, vale destacar que, no ano anterior, foi proposto, dentro de um programa de extensão, um projeto que envolveu a língua kaingang. Conforme proposta (UFFS, 2018), dentre os objetivos, buscava-se a construção de espaços de aprendizado e de valorização dos saberes e da cultura dos povos indígenas, especialmente do kaingang [...]. De acordo com o relatório (UFFS, 2019), foram ofertadas oficinas quinzenais por um professor com língua materna em kaingang. Destacamos como esse momento reforça a valorização das diversas

línguas presentes na comunidade acadêmica e como fica em evidência a troca de saberes e a interculturalidade tão necessárias para refletirmos sobre uma política linguística decolonial.

Ainda segundo o relatório do programa de extensão relacionado à diversidade linguística, as ações teriam continuado em 2020. Entretanto, em razão da pandemia da COVID-19, isso não foi possível, tendo em vista as atividades presenciais terem sido suspensas.

Nesse intervalo, o centro de línguas do campus permaneceu atento às possibilidades de desenvolvimento de questões que dessem continuidade a esse movimento de valorização das línguas. Assim, em 2021, foi proposto um projeto de extensão que tinha como objetivo dar visibilidade e maior robustez ao centro de línguas ainda em processo de implementação naquele momento. Tal projeto também teve edital para bolsa e tinha como critério que o bolsista fosse um estudante haitiano.

Conforme o relatório (UFFS, 2022), o bolsista atuou ativamente em todas as atividades do projeto que, em virtude da pandemia, teve sua programação realizada toda de forma on-line via YouTube. Além da logística de confecção de convites, divulgação, dentre outras ações, o bolsista também foi o mestre de cerimônias dos três eventos realizados e em um dos encontros falou sobre a sua língua materna. Ademais, em todos esses momentos,

a saudação de abertura dos eventos era feita pelo bolsista nas mais variadas línguas, tais como: crioulo, espanhol, inglês, dentre outras. Nesse projeto, assim como no programa citado anteriormente, os dados analisados mostram a voz ativa desse estudante que pode participar de discussões acerca de temáticas tão importantes e fundamentais como: Língua(s) de Herança; Bilinguismo e Plurilinguismo; e Língua de Acolhimento.

No relatório do projeto (UFFS, 2022), observamos que todos os eventos contaram, além dos docentes palestrantes, com a participação de estudantes, sendo dois indígenas e dois haitianos, que puderam trazer as suas próprias experiências em tais temáticas. Assim, houve a participação de alunos haitianos, assim como de estudantes indígenas, valorizando a presença e o patrimônio linguístico deles. Isso foi fundamental, pois o objetivo do projeto era colocar em evidência as vozes, as experiências linguísticas e as culturas desses sujeitos que estão diretamente envolvidos com tais discussões. Destacamos que um dos discentes indígenas relatou que nunca havia sido convidado para falar sobre a sua língua materna e que há, nas próprias aldeias, grande resistência dos indígenas para ensinar a língua materna às novas gerações, dado que reforça a afirmação já apresentada aqui de que há uma hierarquia linguística vigente no modelo eurocêntrico de sociedade.

Vale ressaltar que os três eventos indicados no documento final contaram também com a participação ativa da comunidade acadêmica e regional, o que ficou evidenciado tanto no formulário de avaliação dos eventos quanto nos comentários das *lives*, espaço em que apareceram vários elementos fundamentais à nossa reflexão, alguns destacados na sequência.

Ficou enfatizada a necessidade de que sejam realizadas mais atividades dessa natureza e, especialmente, algo voltado à língua indígena. Ao encontro disso, foi pontuado como seria interessante se “falar sobre a diferença linguística do povo Kaingang”, o que nos mostra como é pulsante essa demanda do debate e do movimento de visibilidade às línguas que compõem o nosso espaço institucional e de interação.

Foi apontado, da mesma forma, que a promoção de uma educação pelo plurilinguismo ou plurilinguística tem relação com reconhecer a diversidade linguística do Brasil. Ao encontro disso, apareceu o destaque à diversidade cultural do país. Compreendemos, a partir disso, que língua e cultura andam de mãos dadas. O que, de fato, pudemos verificar na análise dos relatórios e a partir da realidade do campus.

Observamos, ademais, que os participantes haitianos e indígenas, que estavam acompanhando os eventos, se sentiram representados nos relatos

dos acadêmicos haitianos e indígenas, via bate papo do YouTube. Um deles apontou, inclusive, que um dos alunos estava falando “um crioulo mixta [sic] .. com frances [sic]”, olhando, desse modo, a partir do outro, para a sua própria língua.

Nessa esteira, em 2022, o centro de línguas do campus, por meio de edital, fez a seleção de um bolsista para trabalhar a língua portuguesa como língua de acolhimento. Trata-se do primeiro bolsista desse espaço que tem se constituído com esse olhar à decolonialidade, dando visibilidade e protagonismo às diversas línguas e vozes presentes na instituição.

Após atender todos os requisitos do edital, foi selecionado como professor um estudante haitiano que tem trabalhado com turmas de português para haitianos e senegaleses. Divisão essa sugerida pelo grupo de alunos haitianos presente na universidade que, ao ser consultado acerca do formato dos cursos de língua portuguesa como língua de acolhimento, indicou a divisão por nacionalidade como um critério a ser considerado. Assim, para além das paredes da Universidade, pessoas da comunidade regional têm tido a oportunidade de participar desses cursos, podendo aprimorar seus conhecimentos na língua portuguesa, língua em que estão imersas desde sua chegada no Brasil. No relatório parcial, destacamos o desabafo de um dos cursistas “estou salvo, o professor é haitiano”.

É muito significativo para o campus que o primeiro bolsista seja um acadêmico haitiano e que o primeiro curso ofertado pelo centro de línguas seja o português como língua de acolhimento, pois isso demonstra a perspectiva de trabalhar com as mais variadas línguas e com a escuta das diversas vozes tanto da comunidade acadêmica quanto da regional.

Ainda em 2022, foi aprovada a reedição do programa de extensão relacionado à diversidade linguística que permitirá que as vivências em línguas ocorram novamente. Para esse programa, foram selecionados quatro bolsistas que serão os ministrantes e mediadores desses momentos, três deles são estudantes haitianos. Novamente, o objetivo se centra na interculturalidade, na troca de saberes que envolve o linguístico, o cultural e a possibilidade de criação de novos vínculos a partir desse encontro nas vivências em diferentes línguas: *crèole* (crioulo haitiano), francês, inglês e Libras, as duas primeiras ministradas por estudantes haitianos.

Vale ressaltar que o campus não conta com curso de graduação em Letras, desse modo a maneira que se encontrou de dar evidência e lugar às discussões em torno da diversidade linguística foi pela extensão. É por ela que esses programas e projetos têm se concretizado e gerado frutos.

Em síntese, a análise dos relatórios nos permite afirmar que a extensão permitiu institucionalizar a participação dos alunos haitianos e indígenas como protagonistas em diferentes atividades acadêmicas, compartilhando seus saberes e culturas. Além disso, a participação dos alunos na condição de bolsistas remunerados permitiu aos mesmos dedicação total à vida acadêmica, qualificando a formação e elevando o índice de aprovação nas disciplinas cursadas. Outro dado importante presente nos relatórios indica que em todas as ações extensionistas analisadas os alunos bolsistas participaram de outros eventos científicos socializando as experiências dos projetos, o que revela que ao participarem das ações de extensão se sentem encorajados a participar de outros espaços acadêmicos, para além da IES em que estão matriculados.

Quantitativamente, os relatórios indicam que de 2019 a 2022, houve um incremento de alunos haitianos na condição de bolsista nas ações de extensão, quando passou-se de um (1) nos anos de 2019 e 2021, para quatro (4) no ano de 2022. Também houve incremento no número de alunos haitianos inscritos para a atuação como bolsista, o que nos leva a considerar que ao constatarem a atuação dos colegas, encorajam-se para participar desses espaços. Infelizmente, o número de bolsas disponibilizadas é menor que o número de alunos inscri-

tos. Já nas ações de pesquisa e ensino, segundo dados solicitados às respectivas coordenações, ainda não se tem registros de discentes haitianos na condição de bolsistas.

O percurso até aqui realizado indica a extensão universitária como um caminho promissor para a integração das diferentes culturas e dos diferentes saberes na rotina acadêmica, falta, por outro lado, o reconhecimento “acadêmico” do conhecimento científico produzido nas/pelas ações de extensão. Ainda, percebe-se que há um maior envolvimento dos alunos haitianos em relação aos alunos indígenas, o que parece ser um dos limites apresentados na pesquisa. Outro dado importante sinaliza que todas as ações propostas são coordenadas por um pequeno grupo de servidores técnico-administrativos e docentes, o que revela que há poucas pessoas envolvidas nessas ações, logo a ampliação dos docentes e técnicos envolvidos é vital para a consolidação da proposta que acolha as diferentes línguas e os diferentes saberes.

Considerações finais

O percurso até aqui realizado teve como objetivo instituir este trabalho como uma prática coerente com a perspectiva decolonial no ambiente universitário ao situar a participação dos discentes haitianos em projetos de extensão universitária, pois na direção de Paulo

Freire (1981, p. 35) “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo.”. E, ao reafirmarmos o caminho realizado, nos parece que concretizamos o objetivo proposto.

A concretização do objetivo pode ser assinalada na direção da percepção de Streck (2017) quando cita a ausência do diálogo entre as experiências e reflexões pedagógicas na América Latina. Assim, ao nos debruçarmos acerca das ações de extensão propostas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim, sistematizando essas experiências, estamos oportunizando aos leitores deste texto intercâmbios com as práticas realizadas de forma intencional para a consolidação da cidadania acadêmica dos estudantes haitianos.

Por outro lado, criamos condições para que o crioulo haitiano figure no título de um artigo científico, espaço destinado para as línguas que fazem parte da hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado e que, para Mignolo (2017, p. 12), “deixa fora do jogo o árabe, o hindu, o russo, o urdu, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc.”, herança colonial que controla a produção científica brasileira.

E, nos apoiando ainda em Mignolo (2017, p. 6) ao denunciar que “nenhum livro sobre a descolonialidade fará dife-

rença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos na vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados ‘movimentos sociais’).”, reafirmamos que a extensão universitária pela sua característica transdisciplinar e transcultural é um espaço legítimo de produção de conhecimento científico ao possibilitar a coexistência de diferentes saberes válidos.

Assim, encerramos este trabalho com a esperança, do verbo esperar, de que a voz dos alunos haitianos, ecoada na participação desses discentes nas diferentes ações de extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim, simbolize o grito de muitos outros imigrantes: o grito na sua língua, da sua dignidade, da sua cultura, da sua cidadania, da resistência e da recusa aos modelos que não admitem a coexistência de vários saberes, culturas ou modos de vida.

Creole arrives at the university: in the voice of a few, the cry of many

Abstract

Since the end of the 20th century, the term decolonial and its morphological variants have occupied academic debates. As a scientific concept, it brings together different perceptions that converge to the break with the Eurocentric models of society, work, teaching, etc. This work aims to establish itself as a practice consistent with the de-

colonial perspective in the university environment by situating the participation of Haitian students in university extension projects. The results reveal that the performance of Haitian students motivates the presence of other Haitians either in the manifestations in the comments during the online events or in the encouragement to participate in other academic activities. Thus, there are decolonial practices: (1) in the valorization of the Creole language in the title of a scientific article; (2) in the recognition of university extension as scientific making and knowledge production; and (3) in the participation of Haitian students as knowledge producers.

Keywords: University; University Extension; Decolonial Practice; Languages; Haitian Students.

Referências

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FURTOSO, Viviane Bagio. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patricia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto

Lourenço (org.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 153-195.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *RBCS - Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

NASCIMENTO, André Marques do. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. *Raído*, v. 13, n. 33, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Maria. Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. *Boletim Historiar*, vol. 08, n. 01, jan.-mar. 2021, p. 97-115.

PAULA, João Antônio de. *A extensão universitária: história, conceito e propostas*. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latina. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 189-202, set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. [Site da Universidade Federal de Fronteira Sul]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, de 12/12/2013. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Conselho Universitário, 2013a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Resolução Nº 32/CONSUNI/UFFS/2013, de 12/12/2013. Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Chapecó: Conselho Universitário, 2013b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0032>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. Resolução Nº 16/CONSUNI/UFFS/2019, de 28/08/2019. Institui o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes Imigrantes (PRÓ-IMIGRANTE), no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2019-0016>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Programa de Extensão *Da leitura do mundo à leitura da palavra na Universidade: arte, línguas e identidade*. Erechim: UFFS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Relatório do Programa de Extensão *Da leitura do mundo à leitura da palavra na Universidade: arte, línguas e identidade*. Erechim: UFFS, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Relatório do Programa de Extensão *Diversidade Linguística: compartilhar saberes para quebrar barreiras*. Erechim: UFFS, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Relatório do Projeto de Extensão *CeLUFFS Erechim: rumo à implementação*. Erechim: UFFS, 2022.

O ensino de literatura hispânica na educação básica sob a luz da decolonialidade e do letramento crítico

*Cristina Gutiérrez Leal**

*Camila De Souza Santo***

*André Figueiredo Freitas****

* Nací en Coro, Venezuela. Me formé como profesora de lengua y literatura (UNEFM-Venezuela). Soy MSc en Literatura Iberoamericana (ULA-Venezuela) y Doctora en Literatura Comparada (UFRJ-Brasil). Mis principales intereses son vinculados a las relaciones intermediales, específicamente literatura y fotografía, relacionados con el tema de la identidad, ciudad y genealogía. También escribo poesía. E-mail: cdgl19@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4025-3320

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Português e de Espanhol como idiomas adicionais. Entre 2012 e 2014, atuou como formadora em tecnologias educacionais para professores de línguas na rede pública estadual de Minas Gerais pelo Projeto Taba Eletrônica da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Entre 2012 e 2015, ministrou cursos de língua espanhola junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE/UFMG). Atuou como professora de português língua adicional no âmbito do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) na UFMG em suas edições de 2014, 2015, 2016, 2018 e 2019. Entre 2018 e 2019, realizou pesquisa de mestrado sobre potencialidades e limitações dos dispositivos móveis no desenvolvimento das habilidades orais de aprendizes de português língua adicional. Atualmente, é colaboradora do Projeto de extensão Pró-imigrantes na UFMG, atuando como monitora de linguagens. É produtora de materiais de didáticos para formação de professores no curso de Letras/Espanhol no Grupo Prominas de Educação

Superior e professora de língua espanhola no ensino fundamental II (8 e 9 anos) no Colégio Santo Agostinho de Contagem, instituição onde também orienta um projeto de iniciação científica sobre as políticas de acolhimento em línguas no município de Contagem. Tem interesse de pesquisa em temas voltados às políticas linguísticas, especificamente os eixos: composição de currículos, formação de professores e elaboração de materiais didáticos decoloniais para o ensino de espanhol como língua adicional e de português como língua de acolhimento. E-mail: camila.pla14@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6897-7537

*** Graduado em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduando no Bacharelado em Edição pela mesma instituição. Trabalha com o ensino de Português Língua Adicional desde 2015, tendo sido professor estagiário no Centro de Extensão da Faculdade de Letras (2015-2018), no Centro Cultural Peruano-Brasileiro (CCPB) em Arequipa, no Peru e atualmente é professor no curso de português para candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na UFMG. Tem experiência com pesquisa na Linguística Teórica Descritiva e Aplicada. E-mail: andresfigueiredof@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9907-3645

Resumo

Este trabalho apresenta a análise de uma unidade didática para o ensino da leitura literária em espanhol, baseada no conto *Shakira y La Mosca*. A reflexão se alicerça na educação decolonial e pluricultural, no Letramento Crítico e educação do entorno. Essa é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, por descrever uma proposta de leitura cujos objetivos são: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura hispânica no ensino básico; II) Mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) Motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários. Com essa reflexão, esperamos contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes de língua espanhola a partir de texto literários

Palavras-chave: Letramento; Educação básica; Literatura hispânica; Conto.

Introdução

A leitura crítica é uma habilidade cujo exercício nos possibilita verificar as ideias em torno das quais circula o discurso que perpassa os textos e que se incorpora em palavras, ênfases em imagens, ênfases em ideias destacadas, combinação de imagens e de texto, indicando-nos tendências narrativas implícitas e explícitas ao longo de uma obra.

Ler criticamente, sobretudo, em períodos de grande circulação de desinformação, comumente identificadas como

Fake News, que aqui trataremos como desinformação, são veiculadas em meios alternativos de comunicação: *WhatsApp*, páginas de *Instagram*, *Twitter*, de *Facebook*, canais no *Youtube* e em grupos de *Telegram*.

Neste cenário, não podemos deixar de considerar as camadas mais obscuras do ciberespaço: a *deep web* e a *dark web*, que explicaremos de forma objetiva para ilustrar questões que exigem maior desenvolvimento do letramento e, sobretudo, do letramento crítico de nossos alunos, além da importância de uma educação que questione as relações de poder entre as culturas, sem, no entanto, pautar-se em revisionismos históricos incoerentes em sua sustentação lógica e em fatos históricos comprovados.

De modo bastante objetivo, a *deep web* corresponde ao ciberespaço invisível, aquele espaço virtual onde informações sigilosas podem ser veiculadas, já a camada mais profunda deste *cibespaco* é denominada *dark web*. Comumente, fazer alusão a esses espaços é pensar em locais de atividades ilícitas, de reunião de grupos de teorias conspiratórias, comércio de produtos ilegais e de conteúdos de extrema violência. Contudo, conforme nos demonstram Vignolli e Monteiro (2020), apesar da *deep web* e, mais especificamente, a *dark web* terem essa atribuição negativa, por outro lado, podem ser apropriadas para fins positivos também. Podem ser úteis ao sigilo de investigações

jornalísticas de interesse coletivo, podem ser um recurso de vencer a censura em países autoritários, mas é importante que se conheça mais sobre esses espaços e que se invista mais em navegadores específicos para se acessar esses espaços. Diante da falta desse conhecimento, uma educação crítica torna-se cada vez mais necessária, especificamente, no que se refere à leitura de mundo, à análise de contextos a partir da leitura de discursos e da compreensão das relações de poder que integram as relações entre culturas, nesse sentido, igualmente importante, tornam-se as práticas educativas que visem desenvolver a leitura crítica e práticas decoloniais de educação.

Essa demanda para uma educação pautada em habilidades críticas e também questionadoras das relações de poder entre culturas e da visão que se tem destas, requer cada vez mais práticas que unam os saberes que o aluno traz do contexto externo à sala para o ambiente escolar em uma construção coletiva e contínua do conhecimento, embora sem pretensões de buscar “donos de verdade”. Essa ideia está sustentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs.

A leitura crítica e a aprendizagem decolonial destacadas no presente trabalho podem ser compreendidas nos PCNs (BRASIL, 1998) como o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal

e inserção social, ética e estética. Em termos práticos, isso significa capacitar o aluno a lançar mão de diferentes instrumentos de análise para ler o mundo. A capacidade cognitiva está relacionada à forma como o indivíduo compreende o mundo para atingir suas metas pessoais. A capacidade física diz respeito ao autoconhecimento que o sujeito tem de si na expressão de suas emoções. A capacidade afetiva refere-se à aptidão do indivíduo de compreender seu entorno e adaptar-se ao convívio social. A capacidade estética diz respeito à habilidade que o indivíduo tem de construir repertório de conhecimento a partir da arte, vinculando suas experiências de mundo de forma coerente aos conhecimentos por ela propiciados. A capacidade estética, por sua vez, alude à aptidão que o aluno tem de reger suas ações no processo de tomada de decisão.

Ademais, convém ressaltar que o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como das capacidades anteriormente mencionadas, pode ser construídos a partir da literatura, quando se apropria dela como instrumento para educação intercultural de nossos aprendizes, pois como nos afirma Candido (2011) a literatura

[...] é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Com o propósito de promover um processo educativo que mobilize a apreensão crítica dos discursos que perpassam o texto literário na aprendizagem intercultural e decolonial de línguas, os autores do presente trabalho desenvolveram uma atividade de leitura literária em língua espanhola. Os objetivos que sustentam a tarefa a ser apresentada adiante são os seguintes: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura hispânica no ensino básico; II) Mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) Motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários.

A leitura crítica de textos e o Letramento Crítico

Ler implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do que foi lido. Isso é o que conclui Paulo Freire em sua comunicação sobre “A importância do Ato de Ler” (1989, p. 13). Embora essa percepção crítica e transformadora da leitura e, conseqüentemente, do ensino de leitura, já tenha sido afastada do componente pedagógico, percebe-se em concepções contemporâneas de ensino o acolhimento inevitável da criticidade nas ações letradas propostas em sala de aula.

Acerca disso, Street (2013) aponta os diferentes modelos de letramento, ou, como é comumente entendido, do “estudo

de processos de leitura e escrita utilizados por indivíduos, quando interpretam e produzem textos.” (CASTANHEIRA, 2007, p. 7-8). Para o autor, existem os modelos *autônomo* e *ideológico*. Ele chama de *autônomo* quando se supõe que o letramento por si só, de forma autônoma, autossuficiente, afeta práticas sociais e cognitivas. Assim, o ensino da leitura e da escrita estimularia habilidades cognitivas e melhoraria perspectivas econômicas e sociais dos educandos, tornando-os em “cidadãos melhores”, independentemente dos contextos dos quais se parte. Esse modelo, do ponto de vista de Street,

[...] disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos. (STREET, 2013, p. 53).

Já a ideia de *letramento ideológico* é trazida por reconhecer-se que culturas diferentes se apoiam em práticas de letramento diferentes e a existência de diferentes letramentos pressupõe efeitos diferentes a depender das condições. Ela evidencia o letramento como prática social e não como uma aquisição de habilidades técnicas neutras. Portanto, mesmo a abordagem autônoma, que se apresenta imparcial, “impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p.53) e

[...] visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1990; BESNIER, 1995; STREET, 2000 *apud* STREET, 2013, p. 53).

Street localiza o letramento ideológico nas pesquisas da tradição dos “New Literacy Studies” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS), perspectiva conhecida nos estudos de letramentos no Brasil como *Letramento Crítico*. Essa perspectiva propõe, assim, um estudo da natureza do letramento enfocando não na aquisição de habilidades, mas no “letramento como prática social que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder” (STREET, 1984 *apud* STREET, 2013, p. 52-53).

Quando os professores trabalham com textos literários em sala de aula, estão também trabalhando com a potência política da linguagem, pois todo ato de escrita é um ato ideológico e precisa ser estudado e ensinado com plena consciência do que é possível ativar nos alunos através não só da leitura como um modo de decodificar palavras, mas como uma forma de enxergar o mundo interpretado de forma crítica. Portanto, fazer os vínculos entre o letramento literário e o Letramento Crítico parece-nos, além de uma demanda implícita da nossa profissão, uma urgência social, desde que só mediante uma leitura cuidadosa e atenta

iremos estimular nos alunos a ideia de que em cada tecido social presente nos diversos textos narrativos ou poéticos, é possível observar e destrinchar as relações de poder que ordenam a nossa sociedade, pois “entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social” (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

Os preconceitos, em todas suas vertentes, propiciam discriminação em sala de aula e fora dela, estimulados, sobretudo, por uma naturalização da violência na sociedade brasileira, e a perspectiva educacional na qual este artigo está circunscrito, está propondo a subversão dessa violência através da tomada de consciência do indivíduo acerca da sua realidade, “auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 13). Dessa maneira, podemos nos perguntar: como o Letramento Crítico poderia impactar nas aulas?

Segundo Jesus e Carboneri (2016, p. 13)

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, por ventura, surjam nas interações em sala de aula ou fora dela.

É neste sentido que a leitura crítica, que é feita através de questionamentos ao *status quo* e abertura de debates sobre temas como a desigualdade social, perpassa todos os laços de interação social desvelando as mais diversas problemá-

ticas aí onde os sistemas de poder hegemônicos prezam pelo silenciamento, indiferença ou, inclusive, opressão. Assim, neste artigo vamos pensar o Letramento Crítico como uma prática de educação decolonial “que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso”. (CARBONIERI, 2016, p. 13)

Na próxima seção, discutiremos sobre o projeto de decolonialidade pedagógica o qual a proposta didática que será apresentada busca trabalhar.

Decolonialidade no ensino de línguas

O conceito de decolonialidade surge do questionamento das vozes daqueles que contam a história da formação dos países atualmente em fase de desenvolvimento com ênfase nas relações de poder colonial. Tal questionamento é promovido nos estudos sobre a modernidade e colonialidade de um grupo de pesquisadores e intelectuais latino-americanos, caribenhos e latino-estadunidenses, que promoveu

[...] uma intervenção crítica para repensar a raça e a formação de subjetividades raciais a nível mundial, como ponto de partida para uma crítica aos fracassos da modernidade eurocêntrica (VERONELLI, 2015, p. 36, tradução nossa).

Veronelli (2015) parte do conceito de *colonialidade do poder* de Quijano (1989) para apontar as implicações que a colo-

nização teve na racialização¹ dos sujeitos colonizados (indígenas ameríndios, principalmente) e na inferiorização de suas línguas, uma vez que eram vistos como *comunicadores simples* pelos europeus, com linguagem e, consequentemente, capacidade inferior de expressão e produção de conhecimentos. Assim, a autora estabelece uma relação entre linguagem, comunicação e poder (VERONELLI, 2015, p. 48).

O castelhano, variação do espanhol associado à Coroa de Castela utilizada na colonização e na unificação do território espanhol peninsular, ascendeu ao estatuto de língua devido à relação filial estabelecida com línguas clássicas culturalmente vistas como superiores e presentes divinos (latim e grego), à criação de uma gramática e, como já foi exposto, à escolha de ser a língua da unificação da Espanha enquanto nação. Como o ideal de linguagem europeu conectava língua à gramática, e gramática à civilidade e unidade nacional/do Império, naturalizaram-se esses atributos como necessários para que uma sociedade fosse vista como superior, inferiorizando (racializando) as demais. (VERONELLI, 2015, p. 45, 48-49).

Sabemos que o espanhol atualmente é a língua majoritária (e não única) da América Hispânica, e esse idioma é ensinado, por consequência, na América Latina em muitos contextos (como ensino de espanhol nas escolas básicas

brasileiras, contexto o qual este trabalho se encontra). Mesmo que Veronelli (2015) tenha utilizado do argumento da *colonialidade da linguagem* para explicar a problemática do domínio cultural sobre os povos nativos das Américas por parte do Império Espanhol a partir da relação raça-linguagem, pode-se fazer um paralelo com mitos fundados sobre a relação entre os vários espanhóis americanos e o espanhol peninsular.

Marcos Bagno evidencia em sua obra “Preconceito Linguístico” os mitos do “brasileiro não sabe português” e “só em Portugal se fala bem português”, mitos fundamentados no sentimento de inferioridade criado na relação Portugal-metrópole e Brasil-colônia (BAGNO, 2015, p. 37-38). Essa ideia pode ser facilmente transplantada para compreender o entendimento do lugar da língua espanhola na América Hispânica e na América como um todo, cujas variantes não estão, assim como acontece com o português, descritas na gramática tradicional por esta contemplar a variante padrão (e antiga) europeia. Dessa maneira, variantes populares do português e do espanhol, principalmente dos países colonizados, são inferiorizadas (e racializadas) por serem vistas como cópias corrompidas das “puras” línguas ibéricas, e suas expressões comunicativas e artísticas são, muitas vezes, excluídas consciente ou inconscientemente dos currículos pedagógicos.

Cabe pensar-se, portanto, em um modelo pedagógico decolonial que desenvolva

[...] uma perspectiva geopolítica do conhecimento a partir de um tempo/espço específicos, a partir de um *locus* de enunciação que não é o de um autor ou autora em particular, mas do outro historicamente marginalizado e ignorado (VERONELLI, 2015, p. 37, tradução nossa).

Complementarmente, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) destacam que:

[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir de pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24)

A quebra de paradigmas que exige “construção e criação” ocorre, para a autora, quando se é proposto uma prática política contraposta “à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento”. Assim, a autora elabora, segunda Oliveira e Candau.

[...] a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28)

Por fim, para haver uma pedagogia decolonial, Mignolo (2003 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) aponta a necessidade de se reordenar a geopolítica do conhecimento mundial. E essa reordenação deve criticar “a subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados” e fazer emergir o

[...] pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Ou seja, o educador tem a responsabilidade de agir contra a invisibilização de saberes, sendo canal de inserção de produções literárias (e outras formas de expressão e conhecimentos) não-hegemônicas em sua prática pedagógica.

Metodologia de pesquisa

Delineamento metodológico da pesquisa

Este estudo se caracteriza com uma pesquisa qualitativa. Segundo Yin (2016), uma das características de pesquisas de natureza qualitativa é “contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano”. O presente trabalho encaixa-se nessa definição na medida em que busca compreender o conceito de decolonialidade, de educação intercultural e de

letramento no trabalho com a habilidade de leitura literária em língua espanhola.

Esse trabalho apresenta cunho descritivo. De acordo com Gil (2019), o caráter descritivo de uma pesquisa busca analisar a composição de um contexto, de uma população, assim como encontrar relações entre agentes envolvidos em algum processo. Neste estudo, busca-se descrever as contribuições das noções de letramento e de decolonialidade aplicadas ao processo de aprendizagem de língua espanhola a partir de textos literários.

Critério de escolha do conto para a proposta

O conto escolhido intitulado “*Shakira y la Mosca*”² para a elaboração da proposta de trabalho com o letramento literário em espanhol deveu-se ao desejo dos autores do material de romper com epistemes tradicionais que têm o norte global como centro produtor de conhecimento e dos ideais de ser, de estar e de poder que trazem textos de autores canônicos espanhóis e latino-americanos. A ampliação do repertório cultural dos aprendizes de língua espanhola na proposta focalizada, volta-se para um autor pouco divulgado nas aulas de língua espanhola e que expressa em uma narrativa leve e criativa, tanto na grafia quanto na pontuação e nas vozes narrativas, a realidade latino-americana.

É importante valorizar os autores canônicos que dão corpo à divulgação da língua espanhola na literatura, contudo, é fundamental reconhecer que a cultura hispânica e que a história expressada em sua literatura pode corporificar-se em uma multiplicidade de vozes tão diversas quanto as características do espanhol no atlas linguístico deste idioma.

Outro critério utilizado foi a condensação com que a narrativa trata um tema atual, a migração, em uma narrativa curta. Não se trata de um romance que ilustra de forma complexa o contexto de uma época e que, ainda que seja muito interessante para o professor pode atrair pouco o aluno, a depender de seus hábitos de leitura, mas ao mesmo tempo, introduz esse aluno no mundo da literatura a partir de perspectivas diferentes de narração, as vozes narrativas se misturam, sem desconectar-se da realidade de uma criança migrante e de uma mãe independente em um país pouco divulgado nos manais de língua espanhola: Honduras.

Apresentação da proposta didática

Nesta seção, apresentamos a proposta de atividade de leitura literária sobre a qual se volta esse trabalho, a fim de subsidiar práticas de leitura crítica a partir do texto literário em língua espanhola na educação básica. Ressaltamos que o conto escolhido intitula-se *Shakira y La Mosca*³ e foi escrito pelo autor nicaraguense Sérgio Ramirez. Os critérios de escolha dessa produção literária atendem aos seguintes pontos: a) destaque a autores não canônicos na literatura hispânica; b) abordagem de temas atuais em narrativas curtas; c) identificação de traços culturais na narrativa dos agentes envolvidos na história relatada; d) promoção do ensino contextualizado da gramática em Língua Espanhola. Também retomamos os objetivos de nosso artigo a partir da prática aqui proposta, tais metas são: I) refletir sobre a formação de leitores críticos de Literatura Hispânica no ensino básico; II) Mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; III) Motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários.

A seguir, apresentaremos resumidamente a atividade em um quadro e a disporemos o link do exercício completo em uma nota de rodapé.

Seção de pré-leitura

Objetivo: mobilizar os conhecimentos prévios do aluno antes da leitura do texto para encaminhar seu pensamento para o conteúdo do conto.

Prelectura:

1. ¿Eres fanático de algún famoso?
2. ¿Qué te llevó al encantamiento por ese famoso?
3. ¿Te parece que los famosos tienen algo que otras personas no tengan? Coméntalo.
4. Observa el título del cuento “Shakira y la Mosca” y destaca las expectativas que tienes sobre este cuento.
5. ¿Qué serías capaz de hacer para acercarte a un famoso que te gusta?

Seção de leitura

Objetivos: extrair do discurso do conto conteúdos linguísticos relacionados aos aspectos gramaticais, culturais e explorar a organização da narrativa que estrutura o conto.

Después de la lectura del cuento, hacer las siguientes actividades:

6. Relee el fragmento: “[...] te aviso, te anuncio me voy lejos no me busques que voy para donde Shakira”. En seguida, haz una investigación para averiguar cuál de las opciones que discuten este enunciado están correctas:
 - a. () Este fragmento describe la huída del niño, teniendo como estructura una canción de Shakira, “te aviso, te anuncio”.
 - b. () Este fragmento describe la huída del niño a partir de una expresión idiomática de Nicaragua que es “te aviso, te anuncio”.
 - c. () Este fragmento es una parte del texto que representa un enunciado de noticia periodística a lo largo del cuento.
7. Explica el sentido del enunciado a seguir, destacando en la respuesta las referencias de los complementos y pronombres subrayados:

“[...] brunó y brunó para que le comprara el tal radio, peso a peso se lo fue abonando al turco Salim, mamá, mi vida es nadie sin la compañía de su voz, un niño, ay, que decía yo, será normal que un niño desvaríe desvaríe de esa manera por amor de una mujer [...]”
8. ¿Cuál es la referencia en los siguientes fragmentos? (destaca en las alternativas el referente del complemento “LE” que aparece en los siguientes fragmentos):
 - a. [...] usted es Fernando que se se ofrece, dijo él, un chaparro imbutido [...]
 - () La madre de La Mosca;
 - () Fernando, el chófer;
 - () La Mosca, el niño desaparecido.
 - b. [...] brunó y brunó para que le comprara el tal radio, peso a peso se lo fue abonando al turco Salim,
 - () La Mosca, el niño desaparecido;
 - () La madre de La Mosca;
 - () El turco Salim.
9. Hay una identificación “gobierno azteca” que aparece en el siguiente fragmento: [...] Funcionarios del Ministerio de la Familia, al conocer la situación del niño se comunicaron con sus homólogos en el gobierno azteca a fin de concretar las debidas coordinaciones en vistas de lograr su viaje de regreso [...]. ¿A qué gobierno se identifica como “gobierno azteca” y a qué hace referencia? Coméntalo.
 - a. () Al gobierno mexicano y hace referencia a una parte de sus pueblos originarios.
 - b. () Al gobierno guatemalteco y hace referencia a una parte de su población afrodescendiente.
 - c. () Al gobierno hondureño y hace referencia a una parte de su población garífuna.
10. Saca, como mínimo, dos fragmentos que comprueban la situación social de la familia de este cuento.
11. ¿Hay diferentes perspectivas de narración en el cuento? Coméntalo y compruébalo con fragmentos del cuento.

Seção de pós-leitura

Objetivo: mobilizar os conhecimentos prévios do aluno antes da leitura de outros textos para encaminhar seu pensamento sobre o conteúdo do conto e explorar temas que atravessam a narrativa, como a condição social da família de La Mosca, a maternidade solitária, a migração para o norte geográfico e econômico. Por se tratar de seções de conversa, os alunos não precisam escrever em seus cadernos as repostas às perguntas se considerarem que não é necessário, mas precisam conversar sobre o assunto.

Sección post lectura**Taller de conversación: las madres en Guatemala**

La primera pregunta se hace a partir de la observación de una infografía y de una tabla de datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadísticas de Guatemala (INE), seguido de las preguntas para conversación oral:

1. ¿Cuál franja etaria concentra la mayor parte de las madres guatemaltecas?
2. ¿Cuál es el estado civil de esas madres?
3. En tu visión, ¿cuáles son posibles puntos que pueden explicar la situación de esas mujeres en Guatemala? Consideras la franja etaria en la que hay más madres en este país.
4. Si tuvieras que ubicar la familia de La Mosca en estos datos estadísticos, ¿dónde la pondrías?
5. ¿Datos como estos te parecen importantes? Coméntalos.
6. A partir de las posibilidades que planteaste en la cuestión anterior, ¿Cuáles alternativas propones para esas mujeres en términos de acciones públicas? Coméntalo.
7. Investiga estos mismos datos en otros países de Latinoamérica, de África o de Asia y haz un análisis comparativo sobre el tema de la organización/conformación familiar en esas culturas.

Taller de conversación 2: la migración desde centroamérica

1. **Introducción:** El movimiento del niño en la búsqueda de Shakira en Miami, nos recuerda los movimientos migratorios de Centroamérica hacia el norte, Estados Unidos, y podemos considerar el norte en el aspecto geográfico y económico. Ahora, discute con tus compañeros las siguientes cuestiones:
2. ¿Cuáles situaciones pueden motivar la migración de personas a otro país?
3. ¿Hay desafíos con los que se deparan los migrantes? Coméntalo.
4. Observa algunos datos sobre migración en Estados Unidos hasta el 2017, en un informe de la Policía de Migración de Estados Unidos.
5. A partir de la lectura de esos datos, ¿Cómo podemos describir la situación de los migrantes centroamericanos hasta el 2017?
6. ¿Ves posibilidad de cambios de esa situación?
7. ¿Ves distinciones de acuerdo con la situación civil-migratoria de las personas? Coméntalo.

Fonte: elaborada pelos autores.

Análise

Como é possível observar, a unidade didática se debruça sobre um autor contemporâneo da literatura hispano-americana, não tratando-se de um autor participante do cânone literário que normalmente se faz presente nas bibliografias de disciplinas escolares,

atendendo ao critério de diversificar as vozes produtoras da cultura literária no processo de aprendizagem na educação básica.

É possível observar também que a escolha dos autores do material foi de uma narrativa mais curta, um conto e não um romance, pois acreditamos que a extensão mais curta do processo de

leitura, à primeira vista, pode ser mais atrativa ao público juvenil.

Como vemos, há uma gradação na complexidade das questões. Inicialmente, o aluno é convocado a pensar no tema a partir de suas experiências. E, após a pré-leitura, são exploradas questões linguísticas pontuais sobre a produção de sentido com intuito de demonstrar de forma contextual os componentes gramaticais com os quais o aluno se depara ao aprender a Língua Espanhola como por exemplo, os pronomes de complemento direto e indireto na coesão textual, o uso do voseo, o uso de termos que marcam o espanhol da região como o termo “bayunco” ou o uso do diminutivo na palavra “porrita”.

É interessante observar que a unidade também motiva os alunos a partir da leitura, a trabalharem sua produção oral em Espanhol em debates sobre temas que atravessam o conto, como: a maternidade moderna, a migração, o culto às personalidades famosas. A exposição dessas questões no conto, motiva o aprendiz a pensar criticamente (CARBONIERI, 2016) no plano de fundo de questões sociais que marcam a realidade do jovem personagem do conto. Escuta-se muito sobre migração de centro-americanos para os Estados Unidos, contudo, as análises feitas revelam que questões de cunho econômico e social motivam as migrações, contudo, outras motivações e outros pontos podem levar à migração,

nesse sentido, a atividade busca demonstrar que o culto em torno de uma personalidade pode ser uma motivação.

São exploradas também as perspectivas narrativas do conto, de modo a mobilizar reflexões que incidam sobre as diferentes vozes narrativas, o que nos retoma ao que nos diz Oliveira e Candau (2010), Veronelli (2015) sobre a noção de processos pedagógicos insurgentes ou que nos possibilitem compreender outras vozes e, a partir disso, identificar no exercício da leitura, os poderes dos agentes das relações sociais. A escolha por um escritor não canônico também parte do desejo de proposição de uma prática decolonial e crítica no ensino da literatura.

A ausência de pontuação e de parágrafos é uma característica que pode ser explorada no conto a partir da observação de vozes e de perspectivas narrativas ao longo da história. Ao ser convidado a analisar a presença ou não de diferentes vozes narrativas, o aluno se dará conta de que a falta de pontuação no texto e as fontes da escrita e as referências feitas a outros personagens pelos narradores podem ajudar o aluno a identificar a visão plural sobre a migração. Para o colégio, Mosca era uma criança pouco interessada nos estudos, para a mãe, era um aluno apaixonado por Shakira e um filho saudoso, a quem deseja buscar apesar de todas as dificuldades que enfrenta com ele. Para o motorista de ônibus que

deu a carona ao menino, é uma criança que se desiludirá antes de chegar aos Estados Unidos, uma criança inocente que não considera os perigos que poderá enfrentar ao longo de todo o trajeto até os Estados Unidos, país onde se encontra Shakira na história. Para as autoridades estatais, é uma criança sem condições em tentativa de migração buscado pela mãe.

Essas diferentes vozes que perpassam o texto, com expressões idiomáticas comuns à Nicarágua, país onde acontece a história nos traz o destaque ao imigrante e não somente ao país de chegada, os Estados Unidos. Mosca é uma criança centro-americana obcecado por Shakira e criado por sua mãe.

Finalmente, é importante destacar que ao trazer diferentes perspectivas sobre a migração de Mosca, a unidade nos ajuda a educar o entorno para evitar estereótipos, ideias pré-concebidas acerca da migração como um motivo marcado fortemente pela busca de melhorias, Mosca era uma criança que vivia em uma casa de palafita com a mãe. Quando consideramos que o autor do conto é proveniente de Nicarágua e que diferentes nicaraguenses têm uma percepção diferente sobre sua cultura, percebemos a educação do entorno. Não uma educação que transforma a experiência migrante em guetos, uma educação que não torna Mosca uma vítima, que não vitimize a mãe e seu avós. A partir das diferentes vozes que narram o conto, conseguimos

entender que existem discursos, ideias e um projeto de sociedade por traz do discurso. Quando perguntamos a classe social de Mosca, estamos demonstrando ao autor que a escolha por vida ao Brasil foi decisiva para as vidas migrantes. São agentes ativos na construção de sua trajetória, pois por diversos motivos, fazem escolhas conscientes relacionadas aos seus interesses, objetivos, metas, sonhos. Esse trabalho com a escolha feita por Mosca nos possibilita educar o entorno (MAHER, 2007) contra a ideia de falta, a ideia de crise que mobiliza o deslocamento forçado de muitos jovens em toda a América Latina.

Considerações finais

Este trabalho teve os objetivos de refletir sobre a formação de leitores críticos de literatura no ensino básico; mobilizar práticas de educação decolonial a partir do ensino da leitura literária; motivar o desenvolvimento da educação decolonial a partir da leitura crítica de textos literários e para isso lançou mão de uma atividade de leitura de um conto que pudesse materializar as metas acima expostas. Destacamos que a reflexão sobre a prática proposta ao longo deste artigo é apenas uma sugestão de caminho a ser seguido para promover a aprendizagem crítica, intercultural e decolonial de nossos aprendizes e com isso, caminhar para melhorias nos índices de avaliação

de leituras no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴.

Estamos conscientes de que o trajeto para esse caminho não é fácil, que existem desafios estruturais que o passam e que a própria visão sobre o valor social da educação podem também interferir na qualidade que esperamos alcançar. Contudo, coincidimos fortemente com as ideias de Maher (2007) ao compreender que a educação multicultural se dá pela via intercultural crítica na compreensão de relações de poder que se expressam nas interações culturais. Nesse sentido, aprender a língua e compreender a cultura através da leitura é mais do que decodificar símbolos, códigos, é compreender de que forma a cultura vivida se expressa na linguagem cotidiana dos indivíduos. Ler nesse sentido, é compreender o contexto histórico e social que vem junto a todos os elementos linguísticos e narrativos, é compreender o discurso que está entre as linhas do papel. Acreditamos que ler diferentes autores, propor desafios que motivem a busca, a pesquisa e a projeção de outras realidades ou a aproximação às realidades comuns ao nosso cotidiano que se dão em outras partes do mundo, seja uma trilha de leitura de um mundo maior. E ler um mundo muito maior é justamente uma das competências que esperamos estar mais aguçadas em nossos aprendizes para o bom desempenho nas avaliações do SAEB e na sua formação como cidadãos e leitores.

La enseñanza de literatura hispana en la educación básica a la luz de la decolonialidad y la alfabetización crítica

Resumen

Este trabajo presenta el análisis de una unidad didáctica para la enseñanza de la lectura literaria en español, basada en el cuento *Shakira y La Mosca*. La reflexión se fundamenta en la educación decolonial y pluricultural, la Literacidad Crítica y la educación del entorno. Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo, pues describe propuesta de lectura cuyos objetivos son: I) reflexionar sobre la formación de lectores críticos de literatura hispánica en la educación básica; II) movilizar las prácticas educativas decoloniales desde la enseñanza de la lectura literaria; III) motivar el desarrollo de los textos literarios. Con esta reflexión, esperamos contribuir al desarrollo del sentido crítico de los estudiantes de lengua española a partir de textos literarios.

Palabras clave: Literacidad; Educación básica; Literatura hispánica.; Cuento.

The hispanic literature teaching in primary education under the light of decoloniality and critical literacy

Abstract

This paper presents the analysis of a teaching unit on literature reading in Spanish, based on the short story *Shakira y La Mosca*. The reflection here posed is based on decolonial and pluricultural education, Critical Literacy and surrounding education. This quali-

tative descriptive research describes a reading proposal whose objectives are: I) to reflect on the education of critical hispanic literature readers in primary education; II) to mobilize decolonial education practices through the teaching of literature reading; and III) to motivate the development of decolonial education through the critical reading of literary texts. With this reflection, we hope to contribute to the development of the critical sense of Spanish language learners from literary texts.

Keywords: Literacy; Primary education; Hispanic Literature; Short story.

Notas

- ¹ Racialização seria “o processo que desumaniza, que reduz pessoas e sociedades colocando-as em situações e relações que as privam de sua humanidade” (VERONELLI, 2015, p. 41, tradução nossa).
- ² Conto do escritor nicaraguense Sérgio Ramírez. Disponível em: < <https://www.literatura.us/sergio/shakira.html> > Acesso em 29 de jul de 2021.
- ³ Disponível em < <https://www.literatura.us/sergio/shakira.html> >. Acesso em 29 jul. 2021.
- ⁴ Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica. As referências do artigo trazem as referências das matrizes de avaliação das provas desse sistema avaliativo que podem ajudar a direcionar o trabalho com a leitura crítica em sala de aula.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Matrizes de referência de língua por-

tuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas: Pontes, 2016. Vol. 47. p. 121-142.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, 2007, p. 7-38. Disponível em <: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202> >. Acesso em 21 de jul. 2021.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ª edição, São Paulo: Atlas, 2019.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Apresentação. In: _____ (Orgs). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 47, Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13-17.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: *Línguas Estrangeiras e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. Vol. 33. p. 31-50.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Rev. Educação em Revista*, Belo Horizonte. Vol. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em 29 jul. 2021.

RAMÍREZ, S. Sakira y La Mosca. In: _____. *Todos los cuentos*. 1ª ed. Barcelona, Penguin Random House Editorial, 2018.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad.Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 06 fev. 2021.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir. *Universitas Humanística*, v. 81, n. 81, 2015. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VIGNOLLI, R. G.; MONTEIRO S. D. Deep web e Dark web: similaridades e disparidades no contexto da ciência da informação. *Transinformação*, v. 32, 2020.

Para uma praxiologia da esperança: ensino língua portuguesa no contexto tecnológico

Rosana Helena Nunes*

Kleber Aparecido Silva**

Resumo

O artigo discute algumas obras de Paulo Freire em relação aos estudos da linguagem. Trata-se de uma proposta de repensar a prática educativa por meio de *praxiologias decoloniais*, uma *praxiologia da esperança*, em que se privilegie uma educação linguística crítica, no ensino de Língua Portuguesa, em contexto tecnológico. Essa pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, é resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica (CALVET, 2007; PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2003, 2013), e à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), Constituição de 1988 (BRASIL. Constituição (1988/2021), LDB/71 (BRASIL, 1971), LDB/2017 (BRASIL. LDB. 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Praxiologia da esperança; Educação linguística crítica; Covid-19; Novo normal.

* Docente de Ensino Superior e Tecnológico da Faculdade de Tecnologia (FATEC/SP), em três unidades do estado de São Paulo (Itu, Indaiatuba e Sorocaba), na área da linguagem, na disciplina Comunicação e Expressão. Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras) em 1987. Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO) em 1983. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) em 2001. Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) em 2006. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP) em 2013. Foi professora PBII, em Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino, de 1988 a 2004 e, na rede municipal de ensino, de 1996 a 2017. Trabalhou com formação docente, 2010 a 2017, no Centro de Referência em Educação, pela Prefeitura de Sorocaba, na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias (Português, Inglês, Educação Física e Arte). Foi docente da Fundação Karnig Bazarian (FKB), no Curso de Comunicação Social e Relações Públicas, da Universidade Paulista (UNIP) no Curso de Pedagogia, da Academia de Ensino Superior (atual ESAMC), no Curso de Letras, Licenciatura curta/Português, nas disciplinas de Linguística I, Linguística II, Sociolinguística e Psicolinguística. Também foi docente do Curso de Pós-graduação na Universidade de Sorocaba (UNISO) e na Faculdade Unianchieta em Jundiaí. É supervisionanda, em pós-doutorado, da Universidade de Brasília (UnB) - supervisor da pesquisa: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de língua portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”. Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Humanizadora. Ensino tecnológico. E-mail: rosananunes03@gmail.com. ORCID 0000-0003-1800-3296

** Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP; em Linguística, UFSC. Pós-doutorando em Estudos Linguísticos, UFMG; Linguística Aplicada, Pennsylvania State University/EUA. Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). Professor associado 1 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Estágio supervisionado em pós-doutorado pela Penn State University (PSU). E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-7815-7767

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13663>

Introdução

O contexto mundial vivencia o momento da pandemia da Covid-19 e reflete diretamente nas diferentes instâncias da sociedade. O cenário da educação brasileira reflete o período colonial em que se considera um ensino dogmático e conservador. A escola ainda preserva sua raiz colonial em diferentes contextos do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, isso não é diferente, ou seja, persiste-se em metodologias que não propiciam ao aluno se engajar em processos de comunicação oral e escrita e, por que não dizer, a própria comunicação virtual.

Fala-se em diversos domínios de ferramentas digitais para o ensino de línguas, sobretudo àquelas voltadas aos recursos tecnológicos, ao considerar que o uso desses recursos possibilita um ensino de qualidade. Em momento de pandemia da Covid-19, o ensino tomou uma outra direção por meio de plataformas digitais, ou seja, as metodologias ativas muito recorrentes no ensino tecnológico já estão há algum tempo a fazer parte das aulas em cursos tecnológicos. Com efeito, não são propriamente as metodologias ativas que propiciam um ensino de qualidade, e sim a forma como esse ensino reflete na construção do conhecimento do aluno.

Como pensar o ensino tecnológico por meio de novas metodologias de ensino,

levando em conta formas diferenciadas de tratamento de matrizes curriculares? Com a pandemia da Covid-19, o Centro Paula Souza, como uma autarquia do governo do estado de São Paulo, implantou a ferramenta *Teams* para o ensino remoto desde a data de 22 de abril de 2020. A última aula presencial aconteceu no dia 13 de março de 2002 e, a partir de 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

A esse ponto, relaciona-se ao momento de crise a utilização de uma ferramenta da Microsoft para o teletrabalho, no que tange às aulas *on-line*. As dificuldades são várias pelo fato de a aula *on-line* necessitar de equipamentos eletrônicos e acesso à internet. Isso pode implicar na aprendizagem do aluno dadas as condições de produção da aula.

Trata-se de espaço virtual de aprendizagem e o docente não tem a completa percepção da interação dos alunos, uma vez que há um número característico de participantes em aulas síncronas. De um lado, a interação propriamente é concebida no espaço virtual, de outro, não se tem a devida noção de que essa interação aconteça, quando se considera uma aula *on-line*. Mediante os questionamentos de adaptação e adequação à situação, atualmente, vivenciadas pela sociedade, fruto das consequências geradas pela pandemia da Covid-19, acredita-se que o dinamismo e a necessidade de resiliên-

cia humana constante se tornam uma alternativa para minimizar os impactos gerados da ausência das aulas presenciais no segmento educacional.

Com base nessas considerações, o ensino passou por diferentes fases até propriamente firmar-se numa educação para o mundo do trabalho, e as novas tecnologias inserem-se nesse contexto. A escola, sobretudo, necessita de formas diferenciadas e de metodologias que contribuam com a formação do indivíduo dadas as situações das quais participam. Em se tratando de Educação Profissional e Tecnológica, torna-se mais fundamental ainda o acesso às novas tecnologias e às ferramentas tecnológicas para utilização em aula *on-line*, em momento de pandemia da Covid-19.

Dessa perspectiva, o texto apresenta duas seções. Na seção 1, busca-se revisar algumas obras de Paulo Freire, dentre elas, *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, *A importância do ato de ler*, em 1981, a *Pedagogia da Esperança*, em 1992 e, por fim, *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, com a finalidade de evidenciar a importância do legado de Freire para os estudos da linguagem, ou seja, busca-se mostrar o eixo norteador do pensamento freireano com relação à linguagem. Na seção 2, privilegia-se a importância de seu legado para os estudos da linguagem, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa no

contexto tecnológico. Trata-se de uma proposta de repensar a prática educativa por meio de *praxiologias decoloniais*, uma *praxiologia da esperança*, na medida em que se privilegie uma educação linguística crítica como um processo libertário e emancipatório.

Pedagogia do Oprimido: educação como prática da liberdade

Desde o início de sua trajetória, Paulo Freire, o filósofo da educação brasileira, realizou uma série de projetos sobre o Método de Alfabetização de Adultos. O educador escreveu algumas obras, dentre essas, em 1967, publica seu primeiro livro *Educação como prática da liberdade*. A obra foi escrita durante o período de exílio no ano de 1965. Freire reporta-se à experiência pedagógica que desenvolveu, antes do Golpe de 1964, o método de alfabetização de jovens e adultos no nordeste do país. Essa obra reflete a forma pela qual a experiência com a alfabetização de adultos resultou em melhor compreensão da *palavra*, como um instrumento de transformação do homem e da sociedade.

Na verdade, o movimento popular, que engendrou o Projeto de Alfabetização de Adultos salientado por Freire (1967), na obra *Educação como Prática de Liberdade*, representa uma luta política por “libertação da opressão”, transformação

do indivíduo por meio da alfabetização, ser e estar no mundo, consciência de estar no mundo e participar de uma sociedade. Para Freire, esse é o papel da escola como um ato de ensinar o aluno a ler o mundo para que possa intervir de forma efetiva como ser social e político.

Assim, falar de educação é enveredar-se pelos caminhos da leitura de mundo que, por assim dizer, precede a leitura da palavra. É buscar compreender que o ser, em processo de alfabetização, é aquele que inicia o processo de consciência histórica, *daí que a posteriori a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*. Aqui está a chave para o despertar para a linguagem, uma vez que *linguagem e realidade se prendem dinamicamente*.

Em *Pedagogia do Oprimido*, propõe-se uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. O livro é considerado um dos pilares da Pedagogia Crítica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”. Essa obra foi escrita em um período crítico da história do Brasil, após o golpe militar de 1964. Nessa época, Freire foi acusado de ideias revolucionárias, por que não dizer subversivas, ao denunciar as mazelas da sociedade, o que o levou à prisão por 70 dias. Ao libertar-se da prisão, Freire exilou-se no Chile. No período de cinco anos, dedicou-se a trabalhos voltados a programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrá-

ria. Além dessas atividades assumidas pelo educador, também foi consultor do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça.

Nessa obra, Freire (1987) apresenta um método mais consolidado com a prática educativa em que a palavra ajuda o homem a se tornar homem. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. O educador considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica, e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferentes formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Ao conceber a possibilidade de se pensar a educação como uma prática da liberdade, o filósofo da educação brasileira propõe uma pedagogia que foge aos moldes de uma educação bancária, presa aos ditames tradicionais e vinculada a repetição e memorização de conteúdo para o ensino. Ao reportar-se à condição dos oprimidos da terra, o filósofo afirma que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que

[...] aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam (FREIRE, 1987, p. 23).

Dessa perspectiva, *Pedagogia do Oprimido* abre a discussão acerca da

forma pela qual um povo se educa para civilizar-se, ou seja, dentre os aspectos econômicos que representam uma sociedade dividida em classes sociais, refletir a respeito do lugar de fala. E, ainda, buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. Com apoio nessas considerações, como pensar o ensino de línguas no que concerne à Linguística Aplicada Crítica?

A importância do ato de ler: educação como ato político

O livro *A importância do ato de ler* (1994) é resultado de uma palestra de Freire, cuja finalidade foi apresentar uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos, bem como um artigo a respeito da experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida com sua equipe em São Tomé e Príncipe. Nessa obra, o filósofo da educação traz à baila a temática da leitura com base na discussão sobre a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular, na tentativa de apresentar a *experiência de alfabetização e de educação política*.

Na apresentação da obra, Freire (1994, p. 9) dá ênfase à importância da temática da leitura, ao afirmar que

A insistência com que vem sendo procurado durante todo este tempo provoca em mim duas satisfações que podem ser separadas. A de brasileiro, por ver como a temática da leitura e não apenas a do texto, mas também a do contexto, é cada vez mais seriamente estudada, debatida, ao lado da questão a ela visceralmente ligada – a da alfabetização. Como brasileiro por vir percebendo que o interesse em torno da temática vem, preponderantemente, buscando abarcá-la e entendê-la do ponto de vista científico e estético, mas também do ponto de vista ético e político.

A leitura, dessa perspectiva, deve ser vista como algo que liberte de amarras, se assim pode dizer, coloniais. Ainda, tal perspectiva de reflexão encontra-se também em outras obras, principalmente *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, como fundamentais para enfatizar a educação como humanização.

Bakhtin (1992, p. 41), filósofo da linguagem, em estudos realizados acerca da relação entre a infraestrutura e as superestruturas, reconhece a adversidade que a “filosofia da linguagem” enfrenta para constituir-se, uma vez que

[...] o problema da relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas [...] liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação.

Ainda, segundo Bakhtin (1929, p. 46),

[...] o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata [...]. O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*.

Para o filósofo da linguagem, o signo torna-se a arena em que se desenvolve a luta de classes, entretanto,

O signo, se subtraído a tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.

Freire (1994) reforça a importância da leitura como ato político, ético e não apenas científico e estético. Bakhtin (1992) adverte que, se o signo ideológico, como arena de luta de classes, corresponde a um estudo apenas filológico, por assim dizer, “signos ideológicos defuntos”, segundo o autor,

[...] incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória é que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida.

A respeito da luta de classes e das possibilidades de o indivíduo transformar-se por meio da linguagem, Freire (1994, p. 9) assevera que

[...] é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sobre o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Ao enfatizar a importância da leitura e escrita e por se tratar de uma luta política, Freire (1994, p. 23) salienta que

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo com um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Assim, Freire reconhece que o processo educativo deve estar a serviço da humanização, ou seja, compreender o processo da educação como uma prática política e emancipatória, uma vez que

(...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1994, p. 23-24).

Em que medida Freire, ao dedicar-se à alfabetização de adultos, já delineava os processos de estudo de linguagem que viriam a ser o ponto de partida e o de chegada para uma educação linguística crítica?

Pedagogia da Esperança e Linguística Aplicada Crítica: um diálogo profícuo

Em relação à obra intitulada *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), a proposta é a de fazer uma “releitura” de *Pedagogia do Oprimido* ao considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização. Essa obra foi escrita em 1992 e faz uma reflexão sobre pedagogia do oprimido, obra publicada em 1968, durante seu exílio no Chile. Nesse diálogo, Freire analisa suas experiências pedagógicas em quase três décadas.

Nessa reflexão, o educador percebe a importância fundamental do diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança de que a reflexão seja possível, a mudança seja algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade. E, ao afirmar-se como educador, Freire (1992, p. 9) preconiza que essa libertação se relaciona à esperança de mudança para o povo.

Nesse sentido, em *Pedagogia do Oprimido*, desvelam-se as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, publicado fora do país em 1967 e, no Brasil, em 1972, e que trouxe as dis-

cussões referentes à condição daqueles que, oprimidos na sua própria história de vida, sentem-se “arrebataados” por um opressor que os leva a distanciar-se de sua própria realidade.

Como já salientado, na obra *A importância do ato de ler*, publicada em 1981, o filósofo da educação traz à baila a temática da leitura — a iniciar da discussão sobre a importância e a compreensão crítica da alfabetização e do papel da biblioteca popular —, na tentativa de apresentar a experiência de alfabetização e de educação política à compreensão crítica da alfabetização. Para Freire (1994), a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relacione não somente à palavra, mas sim ao contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, à noção de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*.

Em *Pedagogia da Esperança*, no diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, em continuidade do estudo sobre a opressão, o direito à liberdade de “sobrevivência humana”, quando se privilegia a “esperança” como uma necessidade ontológica, Freire (1992, p. 10-11) reforça:

O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Freire (1992, p. 11) reconhece os processos de colonização do Terceiro Mundo, ao referir-se ao Primeiro Mundo, e afirma que:

O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados, nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós.

A humanização corresponde ao direito de “ir e vir”, ao direito do ser “em devir” e esse direito lhe confere sua cidadania, ou seja, direitos preservados de sobrevivência, saúde e educação. Considera-se fundamental, nessa discussão, o fato de as escolas ainda operarem dentro de relações sociais mais amplas, e isso pode contribuir com a manutenção do *status quo*, atitudes de resistência e possíveis desigualdades sociais.

E de que modo a linguagem entra nessa discussão quando se considera o ser político, na tentativa de sua própria humanização como condição de não opressão e sim libertação? Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

Pedagogia da Autonomia: autonomia linguística e formação docente

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) convida-nos a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete à rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, generosidade, disponibilidade, regadas de *esperança*. Ao iniciar a obra, Freire (1997, p. 14) salienta que

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Freire (1997, p. 15) insiste na formação do professor ao dizer que “(...) formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas (...)”. Nessa diretriz, cumpre lembrar o fundamento básico da prática educativa, que é o de creditar ao educador a possibi-

lidade de fazer o educando acreditar que a transformação possa acontecer durante o processo de aprendizagem, ou seja, *não há docência sem discência*, e a tarefa de ensinar requer rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos.

Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador significa aceitar que correr risco compreende o processo de aprendizagem em busca de aceitação do novo e rejeição a diversas formas de discriminação. Reconhece-se, pois, que ainda existem determinadas práticas opressoras no contexto escolar, quando no contato com a diversidade cultural e linguística.

Freire (1997) procura elucidar que *o ensino não é transferir conhecimento* e sim ensinar corresponde a alguns ingredientes fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade.

Esse filósofo da educação destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade, em outras palavras, *ensinar é uma especificidade humana*. E, ainda, assevera a imprescindibilidade de condições de uma prática educativa que mobilize a transformações decorrentes do ato de ensinar como uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológi-

ca do educador em relação ao educando. Sob essa ótica, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito.

À luz dessas diretrizes da obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca-se uma passagem em que Freire (1997) salienta o erro epistemológico do *bancarismo*. Ao negar essa prática da educação bancária, que se presta apenas para a inserção de conteúdos como um depósito bancário a serviço de uma educação de cunho neoliberal e colonialista, esse pesquisador adverte que

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que espera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos — a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário ou um educador “problematizador”. (FREIRE, 1997, p. 28).

Com base nessas considerações tecidas a partir do legado deixado por Freire (1967, 1987, 1992, 1994, 1997), considerar as diferentes praxiologias, que se definem como uma conexão entre as epistemologias e a prática educativa (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021), é

estabelecer um diálogo profícuo com os estudos de Freire direcionados a uma educação linguística crítica, ao referir-se à práxis, como um conjunto de práticas, que levam à transformação da realidade e à produção da história.

Para uma praxiologia da esperança em aulas de Língua Portuguesa

Repensar a prática educativa por meio de *praxiologias decoloniais*, ou propriamente uma *praxiologia da esperança*, é a de privilegiar uma educação linguística crítica, como um processo libertário e emancipatório, de uma proposta de educação humanizadora para o ensino de língua materna. Essa investigação refere-se a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, e vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB), sob supervisão de Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Destaca-se, nessa pesquisa, a importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizada e cidadã. Como podemos pensar em uma humanização da educação sem refletir

acerca das políticas públicas que deixam a desejar em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social? Essas problemáticas, que emergem de camadas diferenciadas, representam as preocupações fundamentais dos pesquisadores, estudiosos esses atentos aos grupos minoritarizados da sociedade.

Levanta-se a hipótese da proposta de uma educação humanizadora para o ensino da língua materna numa perspectiva decolonial e freireana. Aqui cabem algumas perguntas de pesquisa, direcionadas a esse *novo normal* no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: a) Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino de línguas podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa? b) Em que medida a implementação de um *planejamento linguístico*, baseada numa proposta de educação humanizadora, em cursos tecnológicos, da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa durante e pós-pandemia da Covid-19?

De caráter etnográfico, com consulta a documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), Constituição de 1988 (BRASIL. Constituição. (1988/2021)), a LDB/71 (Brasil, 1971),

a LDB/2017 (Brasil. LDB. 1996/2017]), o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007), essa investigação fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freireana à luz da Linguística Aplicada Crítica (CALVET, 2007; PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJA-GOPALAN, 2003, 2013), em consonância à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997).

Dessa perspectiva, quando se pensa em uma pesquisa que vislumbre o trabalho com a leitura e a escrita, em cursos tecnológicos, principalmente em tempo pandêmico, visa-se justamente trazer à tona as praxiologias para estudo, as Epistemologias do Sul. Trata-se de refletir acerca de alunos de diferentes faixas etárias, escolhidos por meio de um processo de inscrição e análise de currículo escolar. Esses alunos, pertencentes a diferentes grupos sociais e faixas etárias, optam por determinados cursos em virtude de objetivos de vida; alguns em busca de melhor se situarem na sociedade, outros, por atuarem na área do curso, entretanto, todos trazem sonhos, esperança de uma condição melhor de vida.

Daí uma proposta de se pensar uma *praxiologia da esperança*, vincular à prática educativa do trabalho com a linguagem, ou seja, a diferentes epistemologias que abarquem práticas decoloniais de ensino de línguas, a legitimidade com a

sociedade e, desta, com a educação linguística crítica. Acerca de uma educação para a cidadania, Freire (1992, p. 78) repete o que havia dito em um seminário, ocorrido em 1973, em Chicago:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

O filósofo da educação afirma, em uma de suas passagens da Pedagogia da Esperança:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 41)

Dessa perspectiva, entender que o trabalho com a linguagem deva estar voltado às diferentes praxiologias decoloniais é também perceber a importância de mediar esse trabalho por meio de diferentes metodologias de ensino. Na obra *As praxiologias do Brasil Central*, Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 15) asseveram que

As *praxiologias* do Brasil Central são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos *educação linguística* como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Com base nessas considerações, falar de praxiologias decoloniais é proporcionar diferentes metodologias que promovam o envolvimento do aluno no processo educativo, já que

Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

Para uma praxiologia da esperança: trabalho com a linguagem em cursos tecnológicos

Em 2020, o ensino tecnológico passou por diferentes transformações com a modalidade remota. O período de aulas presenciais compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março/2020; e a última aula presencial ocorreu em 13 de março de 2020. Com a pandemia da Covid-19, o Centro Paula Souza implantou a plataforma *Teams* da Microsoft para as aulas síncronas. Em 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

Dessa condição de ensino remoto, propôs-se trabalhar o incentivo à leitura e os grupos propiciarem o engajamento com ferramentas tecnológicas para a realização de uma oficina. Nesse trabalho, aplicou-se a metodologia de projetos, segundo determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos.

Na ementa atual da disciplina Comunicação e Expressão, recomenda-se o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos, entre

outros. Entretanto, ampliou-se para o trabalho com a linguagem acadêmica, buscando levar à leitura de artigos acadêmicos e desenvolver a escrita acadêmica com a produção de oficina de leitura e miniartigo.

Cada grupo deveria apresentar os resultados obtidos com a oficina de leitura, ao considerar o rendimento dos alunos em relação à interpretação de textos; e a escolha dos textos seria um critério adotado pelo próprio grupo, segundo os temas mais apropriados ao curso em que aplicaria a oficina de leitura. Dessa proposta, os textos apresentados nas aulas de Comunicação e Expressão contribuíram para o desenvolvimento das oficinas de leitura. Ao final do processo, os grupos apresentaram um miniartigo, produzido pelos grupos, segundo um *template* à luz da ABNT.

O projeto apresentou determinadas etapas para se chegar ao resultado final. Os grupos iniciaram a escrita do pré-projeto com as características propostas: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise*. Esse trabalho teve início com leituras diversas, sejam artigos acadêmicos e *e-books* sejam textos obtidos pelo processo de busca por meio do *Google Acadêmico*. A primeira etapa consistiu de pesquisa e seleção dos textos para estudo, no sentido de maior compreensão com relação ao tema proposto. A segunda etapa compreendeu a elaboração de

um formulário de pesquisa *on-line*, por meio da Plataforma do *Google forms*, por meio de questões dissertativas e/ou de múltipla escolha, para a realização de uma oficina de leitura com o escopo de desenvolver gráficos referentes ao grau de compreensão dos alunos. Os grupos deveriam propiciar o engajamento com ferramentas tecnológicas para a realização da oficina, uma vez que não seria possível a utilização de textos impressos e sim textos apresentados por meio de aplicativos em equipamentos eletrônicos.

Por fim, a terceira etapa procedeu a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura, na modalidade de seminário, bem como a entrega da produção final de um miniartigo. Como resultado do Projeto Oficina de Leitura, destaca-se a publicação do artigo, intitulado “Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina”, em 2020, na Revista CBTECLE (NUNES; NASCIMENTO; SILVA, 2020). Esse artigo foi desenvolvido por alunos de ADS/2º semestre/noturno, por meio do Projeto Oficina de Leitura.

Justifica-se a escolha pela Pedagogia de Projetos, em aulas de Língua Portuguesa, no ensino tecnológico, pela relevância de um projeto de incentivo à leitura e à escrita acadêmicas, além da importância fundamental para o aprendizado da língua, tendo em vista tratar-se de um contexto de pandemia e aulas síncronas. Com efeito, a proposta de uma educação

humanizadora requer uma mudança substancial na forma pela qual o programa de curso se organiza, ou seja, a iniciar de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos. Dessa forma, faz-se necessária uma adequação – às diferentes especificidades de cada curso de tecnologia – que atenda à formação humana, bem como à proposta de um trabalho diferenciado que possa propiciar avanço no que tange a *metodologias mais emancipatórias e menos bancárias* no processo de aprendizagem da língua materna.

Percebe-se, pois, a necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, ou seja, as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico. Se já havia a necessidade de uma reformação nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho, com a pandemia da Covid-19, isso se tornou ainda mais evidente.

Nessa perspectiva, quando se pensa em diretrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e,

por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB (BRASIL. LDB (1996/2017)?

Entretanto, o que se espera é maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma. Acredita-se que haja muito para ser construído no ensino de Língua Portuguesa: pensar uma educação mais humanizada e emancipatória é acreditar em diversidade cultural presente na escola, em culturas diferenciadas e em “línguas” representadas por essas culturas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) considera algumas diretrizes para a educação superior. Na parte inicial, há ênfase à inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, ao salientar:

(...) o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (...) A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania”, representa a humanização do ensino, ao considerar que a universidade deve ser criadora e disseminadora de conhecimento como instituição social, ou seja, assumir um compromisso com a democracia e a cidadania. (BRASIL. PNEDH. 2007, p. 24-25).

Esse documento também se reporta a políticas de incentivo à pesquisa à luz de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma condição à educação como direito humano. Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegie políticas de interação, intervenção e engajamento, por meio de uma postura mais transformadora e crítica, constitui um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação a serviço da cidadania.

Dessa perspectiva, reforça-se a importância do trabalho com a linguagem, e este deve estar voltado à formação humana do educando, ao *querer bem* e ser *regado de amorosidade*, princípios norteadores da *práxis educativa*, tão bem elucidados por Freire (1997, p. 159) ao dizer que:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, ou de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade* [...].

Considerações finais

Este artigo propôs-se revisitar algumas obras de Paulo Freire, dentre elas, *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1967, *Pedagogia do Oprimido*, em 1968, *A importância do ato de ler*, em 1981, a *Pedagogia da Esperança*, em 1992 e, por fim, *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, com a finalidade de evidenciar a importância de seu legado para os estudos da linguagem, sobretudo, no cenário da educação brasileira, ou seja, busca-se mostrar o eixo norteador do pensamento freireano com relação à linguagem, com a pretensão de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Evidenciou-se, neste texto, uma postura problematizadora, ética e, ao mesmo tempo, humanizadora para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Em outros termos, refletiu-se sobre o ensino remoto, em momento de pandemia da Covid-19, no contexto do ensino tecnológico.

Buscou-se revisitar o pensamento freirerano no tocante à linguagem (Freire, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), em *Educação como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *A importância do Ato de Ler* e *Pedagogia da Autonomia* para refletir a respeito das desigualdades sociais em relação à prática educativa, sobretudo, para melhor elucidar a educação lin-

guística como ponto crucial de discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise.

Apresentou-se, neste artigo o resultado de um trabalho realizado com alunos de 1º semestre de cursos tecnológicos na disciplina Comunicação e Expressão. Para tanto, buscou-se pensar em uma *praxiologia da esperança*, vinculada à prática educativa no trabalho com a linguagem. Parte-se da premissa de que diferentes epistemologias possam abarcar práticas decoloniais no ensino de línguas, que privilegiem a legitimidade com a sociedade e uma educação linguística crítica.

Entretanto, pôde-se constatar que o recurso a plataformas digitais não basta para que o ensino se torne efetivo para a aprendizagem do aluno, sobretudo, quando não há maior preocupação com a formação docente. Em outras palavras, o recurso a ferramentas tecnológicas não é suficiente ao ensino de língua. Isso se dá a partir de uma formação que evidencie o trabalho com diferentes metodologias, as quais possam melhor explorar as tecnologias digitais, no sentido de propiciar o protagonismo linguístico do educando.

Acredita-se que o ensino de língua materna deva ser visto como emancipação e não propriamente submissão às amarras coloniais, ou seja, considerá-lo como transformação do indivíduo, na medida em que a língua é uma ferramenta política de ascensão social e libertação.

Ao considerar o momento de pandemia no contexto de ensino tecnológico, cumpre lembrar a importância de um trabalho efetivo com a língua no sentido de minimizar as desigualdades sociais que possam ser acarretadas no processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa, em tempo de crise, pode representar uma possibilidade de trazer à baila reflexões sobre as aulas neste *novo normal*, sobretudo, repensar a prática educativa. Acredita-se que nenhum ser humano possa abdicar de educar e, sobretudo, humanizar o mundo e a sociedade. A tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Considera-se, pois, a importância do trabalho com a língua materna por meio da Pedagogia de Projetos.

Nas palavras de Freire (1987, p. 102),

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.

E, ainda,

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere, ou mais do que isso, implica uma habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido. (FREIRE, 1997, p. 77).

Nesse sentido, deve-se repensar o ensino da Língua Portuguesa e adotar propostas curriculares que evidenciem uma educação linguística crítica no sentido de propiciar o avanço do educando, durante e pós-pandemia da Covid-19.

Quando se promove uma autonomia do educador para com o educando e este para com o educador, isso só será possível se o docente se *esperançar* diante das dificuldades na busca de uma construção do *ser-educando* mais justa, sólida e cidadã no que tange à *práxis* educativa e, por que não dizer, à praxiologia da esperança em tempos pandêmicos.

Towards a praxiology of hope: Portuguese language teaching in the technological context

Abstract

The article discusses some works by Paulo Freire in relation to language studies. It is a proposal to rethink educational practice through decolonial praxiologies, a praxiology of hope, in which critical linguistic education is privileged, in the teaching of Portuguese, in a technological context. This research, entitled “Professional and Technological Education and Portuguese Language Teaching (LP) in a time of crisis: perspectives, interfaces and challenges for a Humanizing Education”, is the result of an investigation and is based on a decolonial and freirian perspective in the light of the Critical Applied Linguistics (CALVET, 2007; PENNYCOOK, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2003, 2013), and Critical Pedagogy (FREIRE, 1967, 1987, 1992, 1994, 1997), in addition to official documents: Guidelines Curriculum for Vocational and Technological Education (BRASIL, 2021), Constitution of 1988 (BRASIL, Constitution (1988/2021), LDB/71 (BRASIL, 1971),

LDB/2017 (BRASIL, LDB, 1996/2017) and Plan of Education in Human Rights (BRASIL, 2007).

Keywords: Professional and Technological Education; Praxiology of Hope; Critical linguistic education; Covid-19; New normal

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. LDB (1971) *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [Publicação original]. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988/2021). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. LDB (1996/2017). *Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica*. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União. 2021. 19 p. Edição 3, seção 1. Disponível em: <https://>

www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 26 fev. 2022.

CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital. Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre a educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 91-108, 2021. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.

NUNES, R.H., Nascimento, K.; SILVA, V. S. R. Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina. *Revista CBTecLE*, São Paulo, v.1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/293/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução Luiz Paulo Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Nova York: Routledge, 2020.

PESSOA, R. R.; SILVA, A.; FREITAS, C. C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica*. (1. ed.). São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: <https://br1lib.org/book/16990250/3c2a74>. Acesso em: 26 fev. 2022.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

Por práticas decoloniais no ensino da língua inglesa: atitudes e posturas outras com o uso das tecnologias digitais

*Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva**

*Leonardo Zenha***

*Miria Gomes de Oliveira****

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino da Língua Inglesa (LI) e o uso das tecnologias digitais (TD) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da pandemia da Covid-19, a partir de uma perspectiva decolonialista. Para isso, adotamos perspectiva do pensamento decolonial como práxis, resistência, luta e insurgência. Para tanto, buscamos diálogos entre os estudos decoloniais, as contribuições entre os estudos decoloniais, as contribuições da Linguística Aplicada (LA) o pensamento freireano, tendo em vista apontar alternativas para o ERE no fazer/saber pedagógico, aliadas ao rompimento com práticas de dominação, exclusão, opressão e subalternização em nossas aulas de LI.

Palavras-chave: Decolonial; Ensino da Língua Inglesa; Tecnologias Digitais; Pandemia.

Introdução

Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação.(...) Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação (hooks¹, 2013, p. 226).

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Estado do Pará (IFPA). E-mail: cristiane.silva@ifpa.edu.br. ORCID: 0000-0002-9224-8868

** Professor doutor na Universidade Federal do Pará, vinculado no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-(PPEB/UFPA), pesquisador na área de Educação, Cultura Digital e Tecnologias no contexto da Ciberultura. E-mail: leozenha@ufpa.br. ORCID: 0000-0003-2474-8112

*** Professora Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Escritora e professora da FAE-UFMG, onde integra a equipe de pesquisadores do CEAL/GPELL/FAE/UFMG e do NERA/FAE/UFMG. E-mail: miriagomes@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-2237-8499

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13753>

Diante do cenário opressor, a língua do colonizador – configura como mais um instrumento de violência contra povos colonizados, oprimindo-os e subalternizando-os, mas, também, foi o modo de que os indivíduos tentaram recuperar seu ‘poder pessoal’ para uma ação transgressiva e insurgente. Fanon (2008, p. 34) já nos alertava que

[...] um homem [mulher] que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência.

Dito de outra maneira, foi pela posse da língua[gem] do colonizador, que os povos colonizados puderam traçar táticas de insurgências, confiscando-a e transformando-a em um espaço de luta, resistências e existências. Evidenciando, a natureza comunicativa das línguas[gens] - uma prática social (BAKHTIN, 1999), e como tal, não se aparta das questões sócio-políticas e culturais/ideológicas, bem como as práticas educativas.

Nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento e a práxis da pedagógica freireana, que entrelaça o pedagógico-políticos e político-pedagógica do ato educativo (FREIRE, 1987), por meio do educação dialógica-emancipadora, promotora de movimentos dialéticos de ação – reflexão – ação. Ela nos aponta um caminho para práticas decoloniais, visto que nos convoca a promover agenciamentos engajados capazes de per-

turbar, incomodar e desestabilizar as colonialidades do poder, movendo-nos a práticas decoloniais transgressoras e promotoras de insurgências, resistências e (re)existências/ intervenção.

Assim sendo, pretendemos nesse artigo traçar reflexões sobre o fazer docente no ensino da língua inglesa (LI), no uso das tecnologias digitais (TD) em contexto da pandemia da Covid-19, a partir de diálogos com a perspectiva decolonial, a pedagogia freireana e as contribuições da Linguística Aplicada Crítica (LA). Ademais, buscamos contrapor a lógica racional das pesquisas científicas canônicas de natureza positivista, principalmente, no que se refere ao ‘distanciamento’ do sujeito empírico e o seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, coadunamos com Santos (2008) para quem “todo conhecimento científico é autoconhecimento”. Assim, aproximamos das epistemologias das práxis cotidianas escolares, com intencionalidade de refletir sobre o ‘fazer-pensar’ docente, assumindo a impossibilidade da neutralidade, da objetividade e da impessoalidade da pesquisa científica.

Salientamos que este trabalho é um recorte de discussões iniciadas na pesquisa de mestrado², em que se busca um olhar atento e problematizador sobre o ensino da língua inglesa (língua não neutra), prática docente e pensamento decolonial com uso das tecnologias digitais, visando interseções que possam lançar alternativas, atitudes e posturas decoloniais quanto ao ensino da LI.

A fim de atender a proposta de discussão e reflexão do artigo, o texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das referências: na primeira seção, apresentamos o pensamento decolonial e as colonialidades; na segunda seção, discutimos sobre a LI e suas interseções; na terceira seção, apresentamos experiências e práticas decoloniais quanto ao ensino da LI no uso das tecnologias digitais; na quarta e última seção tecemos algumas considerações sobre o trabalho.

Pensamento decolonial

O pensamento decolonial surge de um movimento insurgente e radical de um coletivo que reúne intelectuais formado na sua maioria por latino-americanos, a saber: o semiólogo teórico cultural argentino e professor Walter Dignolo - desenvolve conceitos como a geopolítica do conhecimento, transmodernidade e o pensamento de fronteira; o sociólogo peruano Aníbal Quijano defende a necessidade de descolonizar o pensamento analítico eurocêntrico nas ciências humanas e sociais, foi quem cunhou o termo colonialidade do poder; o filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel desenvolve pensamento crítico à modernidade/colonialidade na perspectiva da Filosofia da Libertação, ele também formulou do conceito da transmodernidade (termo comum a este coletivo de pensadores); o filósofo por-

to-riquenho Nelson Maldonado-Torres desenvolveu o conceito colonialidade do Ser, que versa sobre os efeitos da colonialidade nas subjetividades dos sujeitos subalternizados; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, bem como Quijano, debruça-se em tecer análise crítica sobre a colonialidade do poder, ao capitalismo e a geopolítica do conhecimento; e outro importante nome nesta rede é o da linguista norte-americana radcada no Equador Catherine Walsh. Ela desenvolve interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial concebida como postura, atitude e ação político-pedagógica.

Essa rede de teóricos tecem críticas frente às lógicas eurocêtricas/modernas de produção do conhecimento, eles são intelectuais têm como referência suas posições de origem na perspectiva de nascimento e posições/vivências de opressão ao povos latino americano e caribenho, em diálogo com grandes universidades, que ainda persistem por uma lógica global sul³- sul ou norte-norte hegemônicas, como por exemplo, a lógica colonial Norte-americana em um mundo globalizado. Diante da necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, romper com o colonialismo eurocêntrico de produção do conhecimento, esse coletivo engendrou uma virada epistêmica nas formas de pensar as questões relativas à colonização, modernidade/colonialidade e suas implicações na América Latina rompendo com as referências teóricas eurocêtricas. Essa

virada epistêmica ficou conhecida como ‘Giro Decolonial’ (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2010; CADILHE; LEROY 2020). As argumentações críticas desse coletivo denunciava do “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos. Assim, o rede Modernidade/Colonialidade (M/C) se estabeleceu como coletivo e passou a promover seminários, simpósios, congressos e publicações conjuntamente. O esforço do grupo era o de trazer à tona as questões relativas ao colonialismo; modernidade/colonialidade e decolonialidade na América do Sul e Caribe. Para tanto, faz-se necessário delinear diferenciações dos termos: colonialismo; modernidade/colonialidade e decolonialidade.

O colonialismo consiste em ações diretas de dominação política, econômica e administrativa de um país sobre povos/populações, com o objetivo de explorá-los economicamente, tendo em vista o enriquecimento do colonizador. Já a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica de opressão e subalternização no plano da subjetividade do sujeito colonizado que mantém a reprodução de dominação. Portanto, a colonialidade, embora vinculada ao colonialismo, é um fenômeno mais complexo de dominação. Quijano (2009) acentua que:

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

A colonialidade é constitutiva do sistema mundo-moderno que consolidou o capitalismo como sistema político-econômico mundial, sustentou-se na centralidade da ideia de raça, naturalizando e reproduzindo lógicas coloniais de opressão, exclusão e, sobretudo de desumanização. Tornando-se a herança mais perversa e cruel da modernidade, que, mesmo com o fim da colonização, não resultou no término das relações de dominação eurocêntrica/colonial.

A decolonialidade considerada o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013), ela concebida como uma atitude/postura de resistência e insurgência que antecede o próprio termo “de-colonial”, que significa:

[...] desconstruir, desfazer, desmembrar, inverter e negar toda essa lógica racista, colonial, patriarcal, moderna e eurocêntrica trazida pela colonialidade do poder (LEROY, 2021, p. 161).

Ademais, acentuamos que como ação, luta, insurgência, postura e atitude contra o domínio/violência imperial, o pensamento decolonial, a decolonialidade, origina-se conjuntamente colonização da América Latina, e

[...] tem sido componente de lutas, movimentos e ações (trans)locais de resistência, recusa dos legados e das relações e padrões de poder estabelecidos (WALSH; MIGNOLO, 2018, p.16).

Ademais, os processos de resistências e outras praxiologias são normalmente

subsumidas ou ocultadas da versão oficial da história, prevalecendo o que chamamos de metanarrativas - contada por aqueles que detém o poder econômico e político de oficializá-las. Nesses termos, a colonialidade do poder sustenta-se em uma narrativa e uma praxiologia eurocêntrica de legitimação e de controle não somente da economia mas também práticas culturais, que têm implicações sobre a produção de conhecimento e a constituição das subjetividades. Pinto e Mignolo (2015, p. 383) salientam que:

A colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais.

Para Quijano (2009) a colonialidade do poder estabelece e estrutura o padrão de poder colonial, moderno, capitalista e eurocentrado. Ademais, a emergência e estabelecimento do capitalismo como sistema mundo-moderno enredou

[...] “um todo histórico-estrutural heterogêneo dotado de uma matriz de poder específica a que chama “matriz de poder colonial”. Esta afecta todas as dimensões da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade, a subjectividade e o trabalho (GROSFOGUEL, 2008).

Assim sendo, a matriz colonial de poder, operam sob a forma de colonialidade do poder em inter-relação com as colonialidades: do saber (dimensão

epistemológica), do ser (dimensão ontológica) e, da linguagem (dimensão da languageira/linguística).

A colonialidade do saber (LANDER, 2005) nega as múltiplas formas de compreender o mundo, a humanidade, a vida, a partir de outras epistemes, suprimindo conhecimentos e subjugando povos/populações que não se encaixam na lógica eurocêntrica/moderna/capitalista. Enquanto que a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2008) é o uso do conhecimento hegemônico para reprimir as subjetividades e formas de expressão humanas que não sejam criadas ou advindas da Europa, impactando nas práticas sociais historicamente construídas e amalgamadas pelo poder instituído. Já colonialidade da linguagem se assenta na lógica moderna, bem como num discurso universal, hegemônico e autoritário, visto que as línguas imperiais (o português, espanhol, inglês) passam a constituir uma arma poderosa de representação/dominação sob os povos colonizados. Desse modo, as línguas imperiais se estruturam sob um ‘padrão culto’ normativo sempre ligada à literatura subalternizando a língua do povos colonizados (MIGNOLO, 2003).

Neste sentido, propor práticas educacionais decoloniais quanto ao ensino de línguas é, sobretudo, desvelar as lógicas do poder colonial-euro-norte-americano e como elas continuam agindo até nas dimensões mais íntimas da subjetividade

dos indivíduos subalternizados. Assim sendo, é urgente e necessário propor processos de ensino transgressores engajados (hooks, 2013), pensando as línguas a partir de lógicas plurais que valorizem os sujeitos sociais, suas culturas e identidades. O desafio está posto: traçar táticas e estratégias em prol de posturas outras quanto ao ensino-aprendizagem de línguas. Por esse viés, apostamos nos fazeres-saberes de nossas práticas formativas cotidianas, potencialmente engajadas em contrariar à lógica da Modernidade/Colonialidade.

Língua inglesa e as suas interseções

Diante da atual fase da globalização, promotora de intensas mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e epistemológicas,

[...] as tecnologias digitais emergem como parte importante e constituinte deste desenvolvimento, que até certo ponto, determinou a sua forma (GERE, 2008, p. 14).

Notoriamente a esse cenário, a Língua Inglesa (LI) desponta como a língua global expressão do domínio cultural e ideológico do mundo ocidental, no âmbito do “sistema mundo europeu-euro-norte-americano moderno e capitalista, colonial/patriarcal” (GROSFOGUEL, 2008). Assim sendo, dominar este idioma passou a ser uma ‘necessidade’ apregoada, tornando-se um “objeto passível de compra

e venda”, uma commodity, que gera lucro aos países hegemônicos (Inglaterra e Estados Unidos da América), detentores naturais da variante padrão de prestígio.

Kumaravadivelu (2006) adverte-nos que, do mesmo modo que não podemos ignorar a LI como a expressão de mundo globalizado, também não devemos ignorar a sua colonialidade. Buscando investigar o papel das língua[gens], incluindo o ensino e aprendizagem de línguas e suas interseções, os estudos no campo da LA a partir da compreensão de língua como prática social (BAKHTIN, 1999), portanto, não mais concebe investigações e produção de conhecimento no âmbito da linguagem desconsiderando as implicações do sujeito e seu contexto social. Consequentemente, a LA necessita estabelecer diálogos epistemológicos com outras áreas do conhecimento, como: os estudos culturais, a antropologia, a psicologia, dentre outras, sem distinção da clássica/moderna entre teoria e prática, mas entendê-la de modo imbricada.

Em consonância com essa postura, Moita Lopes (2006) acentua que “o grande desafio para epistemologias de nossos dias é construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo, nos possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade”, grupos que são invisibilizados/excluídos/subalternizados, devido a uma lógica universal que nega as categorias “classe,

sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais, portanto urge a necessidade de traçar práticas e atitudes de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), rompendo com *modus operandi*⁴ da modernidade/ colonialidade.

O fato é que a LA vem revendo suas bases epistemológicas e metodológicas, comprometendo-se com uma postura crítica e socialmente engajada. Essas revisões conceituais e epistemológicas da LA têm trazido importantes contribuições para o campo de estudos sobre a linguagem. Essas revisões ficaram conhecidas como viradas, são elas: “virada linguística e cultural”, “virada crítica” e “virada icônica”. A primeira refere-se ao entendimento de que língua é prática social/cultural; a segunda contempla a ideia de que todas as nossas práticas discursivas não são neutras (os discursos são atravessados por relações de poder e elementos ideológicos). A terceira diz respeito à linguagem mediada por tecnologias digitais, que resulta no variado jogo semiótico para construção de sentidos (FABRICIO, 2006, p. 48).

Dentre essas, destacamos a “virada icônica”, que tem a ver com o propósito deste trabalho, porque ela expressa a preocupação entre as mudanças sociais ocasionadas pela penetração das TD nas mais variadas esferas da vida, e perceber como elas impactam nos estudos sobre/ da linguagem. De fato, não há como negar que as TD vêm tomando prota-

gonismo nas nossas práticas sociais e comunicativas. Por estarem presentes nas mais variadas atividades diárias (relacionamentos, trabalho, a produção de conhecimento, etc.), elas também influenciam e moldam novas formas de ser, agir, pensar, consumir e produzir. Em outras palavras, chegamos ao

[...] ponto em que as TD já não são simples ferramentas, elas cobram um caráter cada vez mais participativo em uma cultura cada vez mais participativa (GERE, 2008, p. 224).

Cabe salientar que no ano de 2020, as nossas práticas pedagógicas foram atravessada pela pandemia da COVID-19, tornando nosso fazeres e saberes ainda mais desafiadores, já que tivemos nossas aulas presenciais suspensas e rotinas totalmente alteradas, tornando o ensino remoto emergencial (ERE) uma alternativa de ensino implementada, o que desafiou tanto alunos e professores se adaptarem, de modo repentino, a nova realidade de ensinar-aprender pelo usos das TD, e permitindo, até certo ponto, um visível protagonismo delas. O ERE nos obrigou a ‘experimental’ novos modos do fazer-pensar pedagógicos entrelaçados ao uso das TD, visto que a sala de aula passou a ser o ambiente virtual.

Diante deste contexto, o trabalho dos educadores-professores não diminuiu, ao contrário, se intensificou. Tivemos que mudar nossos planejamentos, adquirir práticas que requerem multiletramentos e pensar e repensar nossas ações. Con-

comitantemente a tudo isso, os dilemas também aumentaram e nos trouxeram algumas inquietações: Como ensinar/aprender com/por meio das TD no contexto da ERE? Como proceder em sala de aula diante das *fake news*, do aumento da violência doméstica e urbana, dos crimes de racismo e intolerância, das ameaças ambientais e tamanha desigualdade social? É claro, sem deixar de mencionar o número expressivo de vidas ceifadas pela pandemia. Mas, para além disso, o que cabe a nós diante dessa situação complexa de pandêmica? Será que temos outra opção a não ser a insurgência? Outra pergunta que fica é: Como nós, educadores, podemos agir em prol de práticas pedagógicas críticas e decoloniais no ensino da LI? Certamente, cabe-nos repensar nossas práticas, aprender a desaprender e aprender a reaprender (MIGNOLO, 2008).

Diante deste disso, as concepções de educação freireana da ‘Pedagogia do Oprimido’, em prol de uma pedagogia alicerçada ação-reflexão-ação transformadora tornam-se ainda mais pertinente e necessário. Uma pedagogia entrelaçada aos aspectos político-pedagógicos, que assume-a impossibilidade de neutralidade da prática educativa. Nesses termos, a pedagogia freireana nos aponta para posturas, atitudes e ações educativas decoloniais, visto que ela nos convoca a promover agenciamentos capazes de perturbar, incomodar e desestabilizar

as colonialidades do poder, inspirando práticas decoloniais transgressoras e promotoras de insurgências à respeito do mundo que precisa ser transformado e, sobretudo, humanizado.

Salienta-se que a LA não está isenta dos desafios contemporâneos, ela intenciona-se em produzir conhecimento coerente com as atuais demandas sociais, uma vez que ela “tem intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITALOPES, 2006, p. 102). Portanto, a produção do conhecimento em LA não concebe os estudos sobre a linguagem, desconsiderando as vozes dos sujeitos sociais, as questões sociais, nem tampouco a manutenção dicotomias de cariz modernista que inaugura um “eu” descolado do contexto social, político e cultural. Ainda, oblitera a existência de ‘outros’ diferentes do ‘eu’ colonial/moderno (homem, branco/europeu, heterossexual e cristão).

Faz-se necessário ressignificar o ensino-aprendizagem da LI fundamentado em princípios que estimulem professores e educandos a tomarem atitudes e posturas outras, decoloniais, por meio de práticas pedagógicas engajadas no uso de tecnologias digitais que possa em promover “brechas e rachaduras” no colonialismo do poder (QUIJANO, 2009). Práticas pedagógicas por um viés problematizador e transgressor (hooks, 2013), buscando alternativas para desenvolver

os conteúdos pré-estabelecidos do componente curricular da LI numa perspectiva insurgente, tencionando questões caras para sociedade, como: pandemia, *fake News*, aumento da violência (doméstica), racismo, práticas de intolerância, feminicídio dentre outras.

Para tanto, apresentamos e acolhemos três princípios⁵, atitudes e posturas pedagógicas decoloniais desenvolvidos por Cadilhe e Leroy (2020), quais sejam: (1) escuta atenta e sensível, oportunizando momento de diálogo, reflexão e ação; (2) privilegiar dispositivos que valorizem as narrativas dos alunos de (re)existência diante das colonialidades do ser, do saber, que desafiam práticas de letramento dominantes/globais; e (3) práticas e eventos de letramento outros (não-universais), mas sim, locais, de forma a valorizar epistemologias do Sul. Discorreremos, a seguir, sobre as atividades propostas/desenvolvidas durante o ERE, em que nosso contato se deu unicamente por via das tecnologias digitais.

Praxiologias Decoloniais no ensino-aprendizagem de LI

O pensamento decolonial convoca-nos a aprender a (re)pensar e (re)visitar nossas práticas pedagógicas, bem como nossos conhecimentos e saberes; aprendendo a desaprender e aprender a reaprender (MIGNOLO, 2008), para que, desse modo, possamos assumir posturas

e atitudes que desafiam a lógica eurocêntrica, à vistas de provocar brechas e fissuras nas colonialidades do poder, do ser, do saber e da linguagem. Urge a necessidade de que as nossas práticas pedagógicas promovam agenciamentos críticos, a partir do lócus de enunciação dos sujeitos sociais/culturais imbricados, como bem aspira às pedagogias com viés decolonial (KUMARAVADIVELU, 2006; WALSH; MIGNOLO, 2018).

Assumir intenções pedagógicas decoloniais é conceber uma pedagogia crítica (não neutra e transgressora), dialógica, transformadora e que valorize as vozes dos sujeitos sociais/culturais. Em consonância com esse pensamento, Leroy (2020) destaca a criação de espaço de escuta/diálogo, assim como a promoção de práticas e eventos de letramento outro. Certamente, sem negligenciar as demandas do mundo contemporâneo e os problemas sociais urgentes da atual fase do capitalismo neoliberal, que oblitera as diferenças como: as categorias de “classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais” (GROSFOGUEL, 2008).

Considerando especificamente o ensino-aprendizagem da LI, em nossas aulas [seja no ensino presencial ou não], por muitas vezes, os alunos nos questionam o motivo, necessidade, até mesmo, a obrigatoriedade da aprendizagem do inglês em detrimento de outras línguas como o espanhol. É importante aproveitarmos estes enunciados questionadores que nos

desafiam para dialogar e problematizar sobre o estatuto da LI, denominada como língua franca/língua global (cf. BNCC, 2018). Logo, é necessário promover momentos de discussão e reflexão sobre os aspectos políticos/ideológicos implicados no estatuto de “língua global” ou “língua franca”, problematizando os padrões impostos em articulação com esta língua com propósito de revelar o *modus operandi* das colonialidades.

Durante as aulas mediadas pelas tecnologias digitais, no contexto do ERE e, também no retorno presencial, buscamos propor o ensino-aprendizagem da LI não alheia os problemas sociais sentidos mais intensamente no contexto da pandemia da Covid-19, questões relacionada à identidade, a questão de gênero, de raça, de classe, da sexualidade dentre outras marcas de exclusão. Estas discussões passaram a tomar centralidade em nossas aulas. Dessarte, passarei a descrever brevemente três práticas pedagógicas desenvolvida na perspectiva decolonial em contexto pandêmico por meio do uso das TD, utilizando como dispositivos disparadores: o gênero textual biografia, o vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie “*Perigo de uma história única*” e a produção do portfólio como dispositivo de avaliação e autorreflexão (LEROY, 2020).

Salienta-se que as aulas aconteceram pelas/nas ambiências virtuais por meio de um aplicativo de videoconferência.

Nossa primeira atividade teve como tema: “*I am Malala- The girl who stood up for Education and was shot by the Taliban*”⁶, é importante destacar que cada aluno no início do período letivo recebe um livro didático do componente curricular de LI (livro distribuído aos alunos pelo PNLD⁷) – e, em uma de das unidades iniciais do livro didático traz o gênero textual crítica sobre o livro autobiográfico de Malala Yousafzai. Esta unidade específica sugere discutir sobre a importância e o direito de todos à educação, contudo o foco não é discutir os direitos das mulheres, tampouco a violência que as mulheres são cometida diariamente na nossa sociedade patriarcal.

A aula foi planejada para que pudéssemos discutir, tensionar diálogos de maneira ampla para além do direito à educação, mas também ampliássemos o debate sobre outras questões como: a igualdade de gênero, a violência contra as mulheres/homossexuais e justiça social. Ademais, não deixamos de identificar as características textuais, o conhecimento linguístico da LI que, assim como a compreensão do mundo, elementos que auxiliam, de igual maneira, na leitura e compreensão dos gêneros textuais.

Outro ponto importante a destacar, durante as aulas de inglês, a presença da língua portuguesa não é ‘censurada’, essa nossa postura é respaldada em Kumaravadivelu (2003) que destaca que os métodos de ensino da LI sempre

serviram para marginalizar tudo o que está associado ao “outro subalterno”, inclusive a sua língua (materna), posicionamento apregoado pelos métodos de ensino- aprendizagem da LI, principalmente, o método-direto e Audiolingual. Em vista disso, fazemos o uso alternado do português e enunciados na língua alvo (o inglês); também não impedimos e nem depreciamos as ferramentas de tradução automática, pois compartilhamos da asserção de que o uso da “tradução pode ser uma estratégia profícua para aprender um idioma quando usada criteriosamente” (PEREIRA, 2021, p. 239). Faz-se necessário destacar que, no contexto da cultura contemporânea, os alunos têm acesso a inúmeros aplicativos de tradução e dicionários com áudios. Neste sentido, os alunos precisam e devem fazer uso dessas possibilidades para ter contato com a língua alvo para além da pronúncia do professor. Destaca-se que, ao longo da atividade, percebemos o interesse e engajamento dos alunos em discutir temáticas como estas. Diante disso, aproveitamos para promover letramentos outros, a partir da diversidade de textos e informações disponíveis nas redes.

Ao término da aula, orientamos que os alunos não deixassem de produzir suas apreensões sobre a aula nos seus respectivos Padlet (aqui tomado como portfólio de aprendizagem – que será explicitado posteriormente). Ainda, solicitamos que os mesmo produzissem

uma pequena apresentação sobre si mesmos e compartilhassem em ambiente virtual. Percebemos a necessidade dessa atividade para os alunos pudessem se (re)conhecer e conecta-se uns com os outros, visto que as aulas se davam nas ambiências digitais. Entendemos a importância de conceber práticas que incitam conhecer o outro, possibilitam o diálogo e a escuta, que acolham as diferenças e pluralidades.

Com intuito de problematizar e tentar romper com a ideia de um falante ideal – “mito do falante nativo”, compartilhamos a experiência no uso de vídeos/áudios que não privilegiassem uma só a variante-padrão da LI seja americano, seja britânico. A atividade foi pensada com o propósito de que alunos possam perceber a existência de outras expressões do inglês no mundo. Assim, iniciamos a aula questionando sobre a pluralidade de variantes da LI, certamente, não deixamos de discutir e refletir sobre *status* das línguas/ linguagem no cenário global.

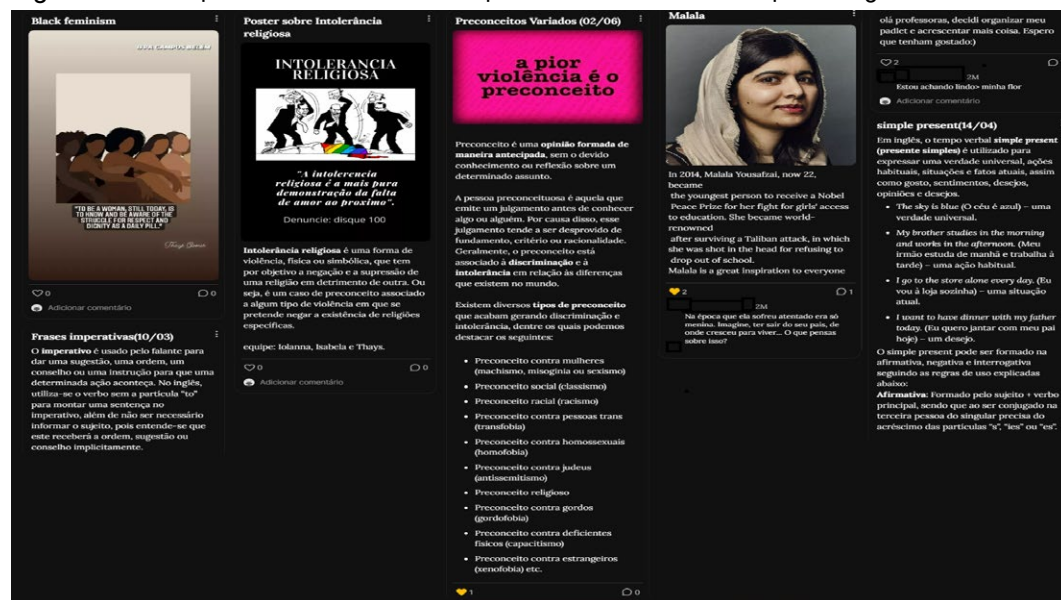
Portanto, na tentativa de trazer à tona essas problematizações, a segunda atividade que teve como dispositivo disparador o vídeo-palestra - “Perigo de uma história única” - da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, uma das importantes escritoras anglófonas da contemporaneidade. Esse vídeo está disponível no site [ted.com/talks](https://www.ted.com/talks); por meio dele tivemos a oportunidade de problematizar e promover fissuras no que

chamamos de “mito do falante nativo”. Jorge (2009) acentua que, ao ensinarmos a LI, adotamos, na maioria das vezes, materiais produzidos que privilegiam uma variante-padrão, uma variante falada por brancos, classe média, moradores dos grandes centros urbanos e com alto grau de escolaridade. Isso impacta negativamente na subjetividade tanto de professores quanto alunos que se veem incapazes de atingir o padrão normativo do falante nativo, agindo como uma força invisível, subalternizando-nos. Ademais, o conteúdo do vídeo traz uma importante mensagem sobre “o perigo da história única”, “oficial”, ou seja, aquela que é contada por aqueles que possuem

poder, portanto, ‘legitimidade’ de contar e oficializar uma única versão, um único ponto de vista sobre os eventos, como foi o caso da colonização da América Latina.

Inspirados na experiência do professor Leroy (2021) que nos propõe o uso de Portfólio Autorreflexivo” como alternativa de prática pedagógica decolonial, utilizamos dos modo inventivo da ambiências digitais e adaptarmos do *padlet*⁸- aplicativo que se caracteriza como mural ou quadro virtual interativo, que serve para registrar, guardar e partilhar multimídias (notas, imagens, vídeos, áudios ...), podendo ser usado como um recurso avaliativo potencializador de reflexão e autorreflexão (figura 1).

Figura 1 – Exemplo de um *Padlet* como dispositivo autorreflexivo de aprendizagens



Fonte: Autores (2022).

Propomos que os alunos descrevessem suas apreensões sobre as aulas de inglês e o seu processo de aprendizagem, destacando suas táticas e estratégias de aprendizagem. Orientamos que eles também buscassem relacionar com outros fazeres-saberes, do “cotidiano”, com suas experiências diárias, a exemplo: um filme, uma série e/ou um documentário assistido; uma música; interações cotidianas e/ou situações vivenciada que tecessem diálogos com as nossas aulas. Destacamos a potencialidade no uso desse recurso, não somente como um dispositivo de avaliação-autoavaliação, mas sobretudo, rico e potencializador de reflexão e autorreflexão que beneficia tanto o ensino-aprendizagem da LI quanto letramentos outros. Este recurso é transgressivo/decolonial, visto que visibiliza as vozes dos alunos, ação-reflexão-ação quanto aos problemas sociais contemporâneos, nos quais estamos envolvidos. Ademais, ele permite o compartilhamento e configurações de privacidade, podendo ser compartilhado em QR-code, e-mail, link por meio das ambiências digitais.

Considerações finais

Nesse artigo, procuramos discorrer sobre a colonialidade do poder e suas dimensões, inter-relacionando-as ao ensino da língua inglesa, a prática docente e o uso das tecnologias digitais. Sobretudo, pen-

sar em formas de decolonizar no ensino de línguas, que não é uma tarefa simples, mas, sim, desafiadora. Principalmente, diante da realidade da pandemia da COVID-19, desdobramentos de uma crise social, política e econômica, os dilemas nos atravessavam: O que nós [educadores/subalternos] podemos fazer? Que opção nós temos diante desta realidade? A nossa única opção é a desobediência epistêmica e pedagógica. É usar as nossas salas de aulas [sejam elas ambientes digitais ou não] para militarmos, a fim de combater as *fake news*, o pensamento acrítico e as diversas formas de colonialidades que nos excluem, descriminalizam, subalternizam e violentam diariamente.

Acreditamos que é possível proporcionar aos alunos oportunidades de compartilhar experiências, debater sobre assuntos atuais, proporcionar diálogo horizontal e a escuta atenciosa. Em outros termos, aliar seu pensar/fazer e suas praxiologias sala de aula, interação e educação dentro e fora da escola conectando sempre o espaço cotidiano da vida. A nossa aulas é o nosso lugar de insurgência, embora cientes de que os agenciamentos que propomos podem não abalar as estruturas das colonialidades do poder e suas dimensões como bem desejaríamos. Talvez, seria um tanto ingênuo pensar que nossas ações pudessem alcançar tal mérito, mas é esta a nossa luta, nossa insurgência, nossa forma de resistir.

Embora possa existir alguma reserva em relacionar o ensino da LI (língua/cultura hegemônica) com pensamento decolonial, Kumaravadivelu (2005) diz que se podemos decolonizar as colonialidades de poder, saber, ser, é também possível decolonizar a linguagem. Entendemos que não devemos simplesmente ignorar a existência e a influência que a LI exerce em contexto global, mas devemos, sobretudo, pensar em estratégias de ensino para fazer uso dela em nosso benefício, em prol de viés decolonizador. A emergência e o uso intenso das TD e o grande fluxo de informações nas redes digitais têm feito com que esta língua penetre ainda mais nas várias esferas da vida social, despontando como estatuto de língua global ou língua franca global.

Deste modo, intencionamos ilustrar como podemos nos apropriar das tecnologias digitais e potencializar o seu uso ao pensar em alternativas, posturas e ideias de agenciamentos engajadores quanto ao ensino e aprendizagem da LI em tempos tão difíceis e com demandas sociais tão urgentes, vislumbrando por meio delas rompimentos nos nossos fazeres/saberes pedagógicos para que possamos abrir gretas, fendas e rachaduras na colonialidade do poder, do ser, saber e também da linguagem que age sobre as nossas vidas e nas nossas subjetividades. Ademais, temos ciência que “todas as ideias de reconstrução de conhecimentos implicam persistências

e descontinuidades” (FABRÍCIO, 2006, p. 49), que não são simples rompimentos, nem tão pouco fáceis, mas que também não são impossíveis!

Towards decolonial practices in English language teaching: attitudes and other postures with the use of digital technologies

Abstract

This work aims at reflecting on the teaching of the English Language (EL) and the use of digital technologies during Emergency Remote Teaching (ERE), in the context of the Covid-19 pandemic, in a decolonial point of view. For this, we adopted decolonial thinking as praxis, resistance, struggle and insurgency. Besides, we are seeking for dialogues among decolonial studies, the contributions of Applied Linguistics (LA) and Paulo Freire's thoughts, with the objective of pointing out alternative's knowledge and practices, allied to the rupture with practices of domination, exclusion, oppression and subordination in our classes of English language.

Keywords: Decolonial; The English Language Teaching; Digital Technologies; Pandemic

Notas

- ¹ “bell hooks” é pseudônimo de Gloria Jean Watkins, feminista e ativista social, que preferia o uso do seu nome grafado em minúsculo. Ela pretendia, com isso, dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. A autora faleceu em 15 de dezembro de 2021.

- ² Projeto submetido ao Programa de Pós-Graduação Educação e Cultura da UFPA.
- ³ O Sul Global refere-se a um sul metafórico, ou seja, às regiões periféricas e aos países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial (cf. Boaventura de Souza Santos 2010).
- ⁴ Etimologia (origem de *modus operandi*). Do latim *modus operandi*. Maneira através da qual uma pessoa ou uma associação, empresa, organização ou sociedade, trabalha ou realiza suas ações. <https://www.dicio.com.br/modus-operandi/>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- ⁵ Os autores Cadilhe e Leroy (2020) em que propõem princípios suleadores (referente ao Sul-Global) para uma possível pedagogia decolonial (WALSH, 2018) nas aulas de língua.
- ⁶ Eu sou Malala - A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã.
- ⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital (fonte: <http://portal.mec.gov.br/>).
- ⁸ Padlet fornece um software como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma web colaborativa acesso: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>.

Referências

BALLESTRIN, L. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-116, 2013.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CADILHE, A; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de

(re)existências. *Calidoscópio*, n. 02, v. 18, p. 01-21, 2020.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições e curso: In MOITA LOPES, P.(org.) *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 45-65.

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

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

GERE, C. *Digital Culture*. London: Reaktion Books, 2008.

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

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Candido de (Org.). *Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

KUMARAVADIVELU, B. *Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective*. In: Maximina, M. F. et alli, *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 25-37.

KUMARAVADIVELU, B. A Critical Language Pedagogy Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003.

LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEROY H. R. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de *portfólios* autorreflexivos: práxis em desconstrução In: *pós memória e decolonialidade no ensino de línguas no brasil*: as origens do status quo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 131-151.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade1. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 71-114, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.695>.

MIGNOLO, W. la colonialidad en cuestión - Entrevista de Norma Fernández. UBA. *Revista Sociedad*, v.28, p.16-28, 2010 Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuesti%C3%B3n.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

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

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalterno e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

PEREIRA, F. M. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o Ensino do Inglês. *Ilha do Desterro* v. 74, nº 3, p. 227-246, Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80044>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PINTO, J; MIGNOLO, W. A modernidade é fato universal? Reemergência, desocidentiza-

ção e opção decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n.3, p.381-402, jul.-set. 2015.

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

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

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas e Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-112, 2018.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 72-117.

WALSH, C; MIGNOLO, W. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC, and London: *Duke University Press*, 2018.

Por um currículo escolar decolonial: uma conversa entre a BNCC e a língua inglesa

Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa*
Andrea da Silva Marques Ribeiro**

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir possibilidades de ensino da língua inglesa na perspectiva decolonial a partir do documento norteador da educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É apresentado primeiramente um breve panorama de como a língua inglesa é considerada no documento relativo aos anos finais do ensino fundamental. Em sequência, são discutidos aspectos relacionados ao currículo escolar e a decolonialidade. Em seguida, faz-se uma análise da BNCC, destacando as partes que podem propiciar um trabalho na perspectiva decolonial com o currículo e ensino da língua inglesa. Por fim, ressalta-se a importância da visão de língua franca para o desenho de currículo e do ensino da língua mais decolonial.

Palavras-chave: Decolonialidade; Currículo escolar; Língua inglesa; BNCC.

* Atualmente, cursa Mestrado Profissional em educação básica, pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB ? CAP/UERJ). É especialista em linguística aplicada ao ensino de língua inglesa pela UERJ. É bacharel e licenciado em Letras-Inglês/Literaturas de língua inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista do Sub-projeto PIBID - Língua Inglesa: Saber Escolar e Formação Docente na educação Básica. Atualmente é professor substituto de língua inglesa no CAP-UERJ. Possui Proficiência em Língua Inglesa (ECPE - Nível C2). É voluntário e foi bolsista de extensão do projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: O Desafio da equidade na formação de professores de línguas. E-mail: arthur_pedrosa@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-9721-2189

** Possui graduação em Letras Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), onde atua como professora da disciplina Língua Inglesa, no EF e EM. Atua na graduação, na Licenciatura em Língua Inglesa, como professora e supervisora de estágio. É docente do Mestrado Profissional de Ensino e Educação Básica (PPGEB-CAP-UERJ), ministrando disciplinas relacionadas a linguagem visual, imagem, tecnologia e ensino. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Educação à Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa nos ensinos fundamental e médio, interdisciplinaridade e educação a distância, design e docência em cursos online e tecnologias. E-mail: andrea.marques@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3443-3739

Introdução

O currículo escolar é de suma importância no cotidiano da escola, pois é através dele que se baseia tudo o que será visto e trabalhado em todos os anos escolares. Por isso, decidir o que deve ser ensinado ou não se torna algo complexo, já que a partir do momento em que se decide incluir um determinado saber, ao mesmo tempo outro acaba sendo excluído. Conforme aponta Sousa Santos (2021, p. 19), tais escolhas

Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido a sua impreparação ou mesmo sua condição não plenamente humana. (SOUSA SANTOS, 2021, p. 19)

Nesse sentido, no escopo do ensino da Língua Inglesa, ainda encontramos hierarquização de saberes, principalmente entre aqueles oriundos de culturas hegemônicas, aspecto importante a ser observado quando tratamos do currículo para o ensino do idioma.

É a partir da formação das diretrizes curriculares que se define quais saberes serão constituídos ou não. Por muitas vezes no currículo, valorizam-se os conhecimentos legitimados pelas culturas hegemônicas e que, em um país que foi colônia, ainda se pauta em padrões eu-

rocêntricos, com uma maior valorização dos conhecimentos de lá oriundos.

É importante definir também o que é o currículo escolar. Libâneo (2012) aponta que há muitas definições para currículo. Para o autor, o currículo se configura como o conjunto de disciplinas presentes na escola, os resultados de aprendizagem que são pretendidos, as experiências que devem ser oferecidas aos estudantes, os princípios que devem orientar a prática, a seleção e a organização da cultura escolar. Forquin (2000) também o define como sendo

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 2000, p. 48)

Tendo esta discussão como base, o presente artigo está dividido em três partes: a primeira apresenta um breve panorama da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante) e a língua inglesa, trazendo aspectos gerais de como a língua é vista pelo documento. A segunda parte traz conceitos chave da relação entre o currículo escolar e a decolinialidade. Já a terceira parte se debruça sobre as duas primeiras, buscando no documento norteador formas em que se pode relacionar diretrizes da BNCC com aspectos decoloniais. A seguir, as considerações finais apontam

aspectos pessoais dos autores em suas práticas como docentes de língua inglesa, assim como apresentam algumas possibilidades de aplicação de habilidades descritas na BNCC em uma perspectiva decolonial.

É necessário salientar que as discussões realizadas aqui se baseiam especificamente na BNCC de ensino fundamental dos anos finais, em razão de ser a área de maior atuação de seus autores na educação básica. A língua inglesa, por ser a disciplina lecionada pelos mesmos, é utilizada como base para oportunizar a discussão tendo em vista a relação decolonial que o uso de uma língua a priori eurocêntrica e colonial pode ser vista com outra perspectiva, a fim de se ter uma “emancipação” dessa visão. No entanto, sabendo que “Não há emancipação em si, mas, antes, relações emancipatórias” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 250).

A BNCC de língua inglesa

A BNCC foi homologada em dezembro de 2017 e, após alguns anos para adaptação e implementação, atualmente é o documento vigente que rege e define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas ao longo dos anos na educação básica.

O documento não configura-se em currículo, mas tem uma função norteadora e o objetivo de

[...] assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31).

Para isto, o documento se pauta em competências gerais e específicas que se consolidam e se dividem em habilidades, organizadas em unidades temáticas que

[...] mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (BRASIL, 2017, p. 29).

Quanto às competências gerais, elas são vistas como alicerces pelos quais deve-se assegurar uma formação comum a todos os estudantes. As competências gerais se articulam do seguinte modo: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania.

A educação básica engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, após essa visão geral da BNCC, a discussão estará centrada na BNCC do ensino fundamental de anos finais e, mais especificamente, na grande área de Linguagens e suas tecnologias, com a disciplina de língua inglesa como foco da discussão.

Para exemplificar como as habilidades e competências são trabalhadas na BNCC de língua inglesa, os componentes curriculares estão dispostos na tabela abaixo com uma amostra de cada ano dos anos finais do ensino fundamental, dentro de cada unidade temática, escolhidas estas feitas de modo arbitrário. É importante ressaltar que na parte do documento voltada para a língua inglesa, são apresentadas seis competências específicas e, além disso, treze diferentes

unidades temáticas. São elas: Interação discursiva; Produção oral; Compreensão oral; Estratégias de leitura; Práticas de leitura e construção de repertório lexical; Atitudes e disposições favoráveis do leitor; Estratégias de escrita: pré-escrita; Práticas de escrita; Estudo do léxico; Gramática; A língua inglesa no mundo; A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade. Além disso, a partir do 7º ano, é incluída a Comunicação intercultural.

Tabela 1 – Exemplo sintético da disciplina Língua Inglesa na BNCC do Ens. Fundamental

Componente curricular: Língua Inglesa			
Ano Escolar	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º	Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
7º	Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
8º	Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
9º	Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Brasil, 2017.

É possível perceber que, com o passar dos anos escolares, os temas vão ganhando uma maior complexidade e amplitude. Isto pode permitir que os educadores utilizem das ideias gerais adotadas pelo

documento a fim de trazer discussões necessárias para o ensino-aprendizagem dos estudantes e, inclusive, propor conceitos decoloniais em certo ponto.

O currículo e a decolonialidade

Como já mencionado anteriormente, a BNCC não é um currículo, mas apresenta diretrizes que devem ser seguidas nas esferas educacionais. Ao pensarmos sobre isso, podemos nos questionar que tipos de conhecimentos, habilidades e competências são valorizadas e/ou sugeridas no documento. Desta forma, podemos refletir sobre quais destes conhecimentos são incluídos e quais são excluídos.

A escola, juntamente com o currículo/diretrizes educacionais, apresenta um projeto de educação. Esse projeto, conforme aponta Macedo (2012), faz com que a escola seja vista como o lugar por onde os conhecimentos sociais passam por processos de seleção e distribuição a fim de serem ensinados e aprendidos. Desta forma, há um projeto de domínio deste conhecimento social que deve ser apreendido na escola. A autora também indica que esses conhecimentos, quando apropriados, podem fazer do sujeito trabalhador, cidadão e crítico.

O currículo escolar pode representar também um projeto de poder, pois, através dele, as camadas dominantes costumam selecionar os conhecimentos que são valorizados e os que não são. Dessarte, ele assume uma grande importância na educação e nas vidas dos estudantes, principalmente por ser “um dispositivo de grande efeito no processo de cons-

trução da identidade do(a) estudante.” (apud MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28). O currículo é chamado por Silva (1999) como “um documento de identidade”. Dependendo de suas diretrizes, ele pode ser visto como “violento” contra a própria cultura da escola, contra a sua história e características. Afinal, o currículo pretende transformar o sujeito. Neste escopo, podemos nos questionar: como se constituirá o sujeito após essa transformação?

Cabe ao professor, como Valério (2017) aponta, em sua resenha baseada no livro *Autonomia de professores*, se apropriar de uma autonomia que consista

na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Esclarece que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”, “teoria e prática”, mas obriga a reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece. (VALÉRIO, 2017, p. 1)

Freire destaca a importância de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 1996, p. 16). Apesar de haver um currículo a ser seguido, é importante salientar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Ao pensarmos na história do nosso país, a nação se formou partindo de uma

visão colonial. Isto, por muitas vezes, pauta seus valores e seus currículos, em perspectivas ainda coloniais, com valorização do que vem de fora, principalmente da Europa e dos Estados Unidos. Estamos, portanto, inseridos em contextos coloniais e isso não se distancia da escola e da forma que legitimamos conhecimentos em detrimento de outros. Se queremos ir contra esse pensamento, o ideal é apresentar possibilidades decoloniais, para que

[...] nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica. (CANDAU, 2020, p. 681).

Caso não se discuta o currículo e quais saberes devem ser adotados, a valorização dos saberes eurocêntricos podem ser vistos como naturais pelos estudantes, professores e pela sociedade em geral. Estes conhecimentos se tornam hierarquizados, vistos como mais importantes, levando os conhecimentos locais e populares a patamares de desvalorização.

Importante ressaltar que, neste trabalho, a diferença entre "decolonial" e "descolonização" tem por cerne aspectos históricos e temporais. A professora Luciana Ballestrin (2013), em entrevista para a Revista do Instituto Humanitas Unisinos, explica que, enquanto o último conceito indica a superação do colonialismo, o primeiro se baseia em transcender a colonialidade, visto que, em relação à

modernidade, ela continua operando nos dias de hoje, mostrando-se um padrão mundial de poder.

Desta forma, entendemos que o pensamento decolonial se propõe a "romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações", representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, e que devemos incorporar "o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros)" como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Para que seja decolonial, além disso, é necessário entender o que é uma perspectiva colonial. Como aponta Maldonado-Torres (2007),

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 auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Desta forma, o colonialismo perpassa todas as instâncias do país. Está enraizado nas relações que ocorrem e chega também na escola, trazendo implicações para as relações e currículos que nela ocorrem. É importante, porém, perceber que os estudantes não são seres desprovidos de conhecimentos. No entanto, seus conhecimentos por muitas vezes não são aqueles que conversam com os validados pelos documentos oficiais/norteadores a serem apresentados nas escolas.

É significativo que estes documentos proponham uma visão intercultural, ou seja, uma perspectiva questionadora e que valorize aspectos socioculturais, de gêneros, etnoraciais, como afirma Candau (2012). Ademais, eles devem contribuir para a construção de uma sociedade que entenda e assuma que há diferenças, mas que essas diferenças sejam constitutivas da democracia.

Essas diferenças se manifestam dentro do currículo, visto que ele pode se concretizar em três formas: o currículo formal, o real e o oculto. Libâneo (2012) define o currículo formal/oficial como aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino, bem como o que é expresso nas diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das disciplinas de estudo. O real é definido pelo autor como aquele que de fato ocorre nas salas de aula, concomitantemente com os projetos pedagógicos e planos de ensino. No currículo real, portanto, leva-se em consideração

o que os professores têm de ideias e suas práticas, percepções e usos que fazem do currículo formal. Já o currículo oculto, aponta o autor, é a influência que afeta a aprendizagem dos alunos e professores, esta que vem das experiências culturais destes, ou seja, os valores e significados que são trazidos do meio social de origem e vivenciados na escola. Leva o nome de oculto justamente por não ser prescrito e não aparecer no planejamento, porém é um importante fator na aprendizagem.

À vista disso, ao se entender o currículo como o que fica e é internalizado pelos estudantes, independente do que é prescrito no currículo oficial, o que vemos influir na vida dos estudantes é o currículo real, ou seja, aquele que ocorre na sala de aula. Apesar das diretrizes orientarem o que deve ocorrer em sala de aula (currículo formal), é o currículo real que acaba prevalecendo tanto para os estudantes quanto para os professores. Cabe aqui, portanto, analisar como as diretrizes para a língua inglesa propõem (ou não) aspectos que levam à reflexão e crítica de aspectos ainda presentes na sociedade, advindas do passado.

Língua inglesa e decolonialidade conversam na BNCC?

No mundo contemporâneo, é inegável a influência e poder que a língua inglesa assumiu nos últimos anos,

principalmente após o fim da Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, a língua inglesa se constituiu como língua da comunicação, dos negócios, assumindo diferentes formas de poder. O modelo de Kachru (1985), relativo à presença do idioma no mundo, é organizado em três círculos concêntricos. O primeiro círculo, chamado de interno, é composto por países como Os Estados Unidos e a Inglaterra, que têm o inglês como língua nativa. O segundo círculo, considerado externo, apresenta países como a Índia e a Nigéria, nos quais o inglês foi imposto devido a processos de colonização. Por fim, há o círculo em expansão, constituído por países como a China e o Brasil, por exemplo, nos quais a língua inglesa é estudada como língua estrangeira. Esse modelo contribui para a compreensão das diversas visões da língua inglesa, que assume diferentes papéis ao longo da história, cultural e socialmente legitimados pelo poder econômico e de dominação.

No escopo da BNCC, a língua inglesa é considerada pelo viés da língua franca, ou seja, o foco se dá na comunicação e seu ensino deve focar na inteligibilidade. Nessa perspectiva, não se faz necessário um modelo de inglês “correto” baseado em variantes de falantes nativos, principalmente de países hegemônicos. A língua é vista como uma forma de acesso à informação e a bens culturais da humanidade, contribuindo para que

os estudantes possam agir no mundo globalizado de forma crítica. Conforme aponta a BNCC,

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 241)

A despeito disso, ao debruçar-nos na BNCC de língua inglesa dos anos finais, encontramos alguns algumas habilidades que podem ir de encontro com conceitos de decolonialidade, bem como outras que poderiam ser levados à discussões próximas, visto que a língua inglesa deve ser percebida como uma língua que permita a inserção e percepção do estudante em um mundo que é multicultural com diversidade de línguas. Outrossim, ela não deve ser vista como a língua de maior importância ou a única fundamental, dado que no mundo há essas múltiplas possibilidades e línguas.

A língua inglesa, nesse sentido, passa a ter, como afirma Brasil (2017), um caráter de formação e que, através da sua aprendizagem, se tenha uma educação

linguística que é consciente e crítica, além de suas dimensões pedagógicas e políticas inter-relacionadas. A visão da língua não é mais como a língua estrangeira, ou seja, a que vem de fora, pertencente ao outro, emprestada a nós somente. Conforme a BNCC, essa visão da língua não deve ser mais adotada, pois traria uma visão eurocêntrica e, portanto, colonial.

Ao assumir o viés da língua franca, nos é permitido desenhar um currículo para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva decolonial, pois a função social e política da língua é ressaltada. Assim,

[...] 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” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 241)

Devido ao seu caráter global, com status de língua franca na base comum curricular, esse pertencimento somente aos países nativos não faz mais sentido. As culturas não nativas podem e devem se apropriar da língua a fim de ser utilizada em diferentes contextos, locais e globais e, como consequência,

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, 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. (BRASIL, 2017, p. 242)

Percebe-se aqui o conceito de interculturalidade tão importante para a construção de um currículo que valorize outros conhecimentos e outras línguas. O inglês pode ser, então, um canal por onde se debata a valorização da nossa cultura, que nos veja dentro de um mundo globalizado e pertencentes a ele. Nessa perspectiva, os diferentes falantes se apropriam do idioma de modo a agir no mundo e de bens culturais da humanidade, além de se comunicar e ter acesso a informação.

Assim, educar interculturalmente é agir, promovendo autenticidade e fomentando a crítica ao modelo padrão vigente. Candau (2016) define a educação intercultural

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347).

A educação intercultural passa por cima do individualismo e dos discursos previamente adotados, vai contra as práticas que excluem e discriminam. Ela pretende ser uma prática cooperativa, reflexiva e dialógica. Desta forma, a prática intercultural pode perceber e promover as realidades distintas e múltiplas, os questionamentos, problematização e desconstrução de aspectos vigentes.

Sendo assim, a escola e o currículo assumem papéis fundamentais nessa prática, pois é lá que, na maioria das vezes, se implementa o processo educacional e intercultural. A escola é o espaço constituído e legitimado por culturas diversas e que reproduz modelos nem sempre dialógicos com essa diversidade.

Após os apontamentos sobre a BNCC de língua inglesa e de que forma ela pode ser vista como decolonial, algumas reflexões podem ser feitas, visto que, como tratado anteriormente, ela assume uma posição de língua franca, portanto, pertencente a todos.

As competências e habilidades presentes no documento de língua inglesa passam por diversos conceitos que englobam elementos linguísticos, como também abrem possibilidades para o trabalho e discussões de aspectos decoloniais. Podemos citar algumas habilidades como exemplos de trabalho com a língua na perspectiva decolonial:

- No 6º ano, “(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/

produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 251). Aqui, pode-se desenvolver esta habilidade e discutir com os estudantes sobre o papel da língua inglesa em nosso país, abordando questões como a valorização da cultura de países hegemônicos em detrimento de outras.

- No 9º ano, “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.” (BRASIL, 2017, p. 263). Ao desenvolver tal habilidade, a abordagem da aprendizagem da língua inglesa pode focar em aspectos derivados da colonização, discutindo-os criticamente e trabalhando com racismo, interligando movimentos que ocorrem em países de língua inglesa e relacionando-os aos brasileiro, como o movimento “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam), movimento este que tem início nos Estados Unidos, mas que se estende a outros lugares, inclusive no Brasil.
- Ainda no 9º ano “(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização

peçoal e de construção de identidades no mundo globalizado” (BRASIL, 2017, p. 263). A língua é vista não como supervalorizada, mas como meio por onde os próprios alunos se vejam no mundo. Trazer textos multimodais, jornalísticos, entre outros gêneros e mostrar que nossa cultura é também vista e valorizada mundo afora, é uma forma de tirar um aspecto pejorativo que por vezes é construído sobre e por nós.

Considerações finais

A nossa prática docente, consequentemente, como professores de educação básica passa e passará pela BNCC. Cabe saber extrair do documento norteador formas de abordar a língua inglesa não como perpetuadora de seu poder imperial e colonial, mas como um canal de comunicação por onde os alunos possam se perceber no mundo em que vivem e sejam também cidadãos críticos e reflexivos, capazes de se enxergarem em seu meio e, assim, serem incluídos no currículo escolar que lhes é proposto.

Como afirma Freire, “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa polí-

tico-pedagógica.” (FREIRE, 1996, p. 70). Sendo assim, a prática docente e discente pode e deve promover a possibilidade de discussão, reflexão e mudança.

O olhar do outro, do estudante, é de suma importância nesta mudança. Como aponta Candau (2016)

[...] conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir, questionar; problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (CANDAU, 2016, p. 355).

Tentar trazer a interculturalização é trazer os questionamentos dos sistemas e normas vigentes; é mudar práticas, posturas e atitudes; é questionar não pelo simples ato de questionar, mas para mudar. Decolonizar traz esses diálogos e a colaboração para sua prática, concretizados em práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa por um viés crítico, formativo e consonante com contextos locais e globais.

For a decolonial school curriculum: a conversation between BNCC and English language

Abstract

the present article aims to discuss possibilities of teaching English language from a decolonial perspective based on the guiding document for basic education in Brazil, the National Common Curricular Base (BNCC). First, a brief overview of how the English language is considered in the document for the final years of elementary education is presented. Then, aspects related to the school curriculum and decoloniality are discussed. After that, BNCC is analyzed, highlighting the parts that can promote a work from a decolonial perspective with the curriculum and teaching of the English language. In conclusion, the importance of the lingua franca vision is emphasized for the design of a more decolonial curriculum and language teaching.

Keywords: Decoloniality; School curriculum; English language; BNCC

Referências

- BRASIL, MEC. Base nacional comum curricular. *Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica*, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes In *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, nº Especial, p. 678-686, dez 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A denúncia de Cesáire ao pensamento decolonial. *Revista Eixo*, v. 5, n. 2, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Curriculum: between relativism and universalism. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

KACHRU, Braj B. *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. na, 1985. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012, 10ª ed., p. 489-495.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, p. 01-48, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica, 2021.

Para transcender a colonialidade. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas e Ricardo

Machado]. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, v. 13, n. 431. Disponível em: <<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. *Autêntica*. Belo Horizonte, 1999.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. *Educar em Revista*, n. 66, p. 327-332, 2017.

Portfólios educacionais: brechas para uma formação decolonizadora

*Laura Janaina Dias Amato**

*Henrique Rodrigues Leroy***

* Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2005) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é pesquisadora associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e professor adjunto iv da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Líder do grupo de pesquisa "Linguagem, Política e Cidadania" e membro do "Grupo de Estudos Interdisciplinares: políticas linguísticas, diversidade e fronteiras". Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente na área de formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais/estrangeiras. Seus principais interesses de pesquisa giram em torno dos seguintes temas: letramento crítico e ensino de línguas; currículo e transculturalidade; educação fronteiriça; práxis pós-estruturalista, pós-colonial e decolonial, vinculado a noções de discurso e representação. E-mail: laura.amato@unila.edu.br. ORCID: 0000-0003-0339-1185

** Professor Adjunto C, nível II, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada - Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR). Na UFMG, é professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - área de concentração Linguagens e Letramentos - coordena as disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA) e o curso de PLA para candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Também coordena o Programa de Iniciação à Formação Docente (PIFD) - nível Mestrado e Doutorado - Língua Portuguesa Adicional e coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMG

- área de Língua Inglesa. Tem experiência, no Brasil e no exterior (Argentina, Cuba, Paraguai e Peru), na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, com ênfase na Licenciatura de Língua Portuguesa. Atua na área da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase nos seguintes temas: ensino-aprendizagem-avaliação em Português Língua Adicional e Português Língua Materna nas perspectivas críticas dos Estudos Decoloniais e das Epistemologias do Sul, na Formação Crítica de Professores e nos Letramentos Críticos. Foi Professor de Língua Portuguesa Adicional e de Língua Inglesa (2013-2018) da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, atuando em diversos projetos e coordenações para a promoção e difusão da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa na Tríplice Fronteira (Paraguai, Argentina e Brasil). Na UNILA, representou a Divisão de Promoção e Certificação de Idiomas da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT) como Coordenador do Posto Aplicador (2014 a 2016 e 2018) do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-bras) e como Coordenador Geral - Língua Inglesa - (2014-2016) do Programa Nacional Idiomas sem Fronteiras (IsF). Atua também como colaborador (desde 2008) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), prestando serviços na avaliação e elaboração das tarefas do Exame Celpe-bras. É parecerista e membro de corpo editorial de diversos periódicos na área da Linguística Aplicada, representa a UFMG como membro suplente no Núcleo Disciplinar PELSE (Português e Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) e é o atual presidente (2021-2023) da Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira (AMPPLIE). E-mail: henriqueleroy25@gmail.com

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13733>

Resumo

Neste artigo, abordaremos o papel dos portfólios educacionais na construção de narrativas decolonizadoras na formação inicial de professores. Os portfólios educacionais são instrumentos de reflexão e críticos às práticas educacionais pré-determinadas por currículos engessados. Faremos análises de reflexões de portfólios de estudantes de graduação em Letras. O papel dessas narrativas é visto aqui como brecha ao discurso fechado imposto pelos documentos institucionais que engessam o sistema e a formação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esses documentos oficiais podem materializar o que chamamos de colonialidade do poder, sobretudo, em suas vertentes epistemológicas - a colonialidade do saber - e linguageiras, - as colonialidades das linguagens. Assim, este artigo busca refletir sobre os efeitos de portfólios educacionais como métricas qualitativas que disrompem a lógica neoliberal das políticas linguísticas.

Palavras-chave: Portfólios educacionais; Estudos decoloniais; Políticas educacionais; Formação inicial de professoras.

Introdução

Neste artigo iremos abordar o papel dos portfólios educacionais na construção de narrativas libertárias e decolonizadoras na formação inicial de professores.

Indo na direção oposta de um discurso que estipula competências e habilidades, a lógica decolonial, em harmonia com a perspectiva libertária freiriana (1967) e transgressora hookiana (2017), os portfólios educacionais são instrumentos de reflexão e crítica de práticas educacionais pré-determinadas por currículos engessados. Neste trabalho faremos uma análise de algumas reflexões de portfólios de estudantes de graduação em Letras, realizadas durante a disciplina de “Análise da Prática e Estágio do Português III” na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Quando pensamos na formação docente em curso, o Estágio Supervisionado é um dos locais nos quais o trinômio prática-teoria-reflexão se misturam e são materializadas no fazer educativo. O estudante, ainda não sendo professor, entrelaçado por uma formação formatada por crenças, economia, políticas e ideologia, entra em sala e busca, a partir das reflexões de sala de aula, desformatar sua formação (JORDÃO; MARTINEZ; HALU; 2011). Durante a disciplina conteúdos e temas de relevância social, como direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de identidades de gênero, de sexualidades, de religião e de faixa geracional são abordados e trabalhados criticamente para além do *stricto* e com olhar decolonial, os estudantes se (des)formam e trazem narrativas libertárias. Cabe destacar aqui também

que a Ementa da disciplina “Análise da Prática e Estágio do Português III” também contempla elaboração e/ou análise de material didático do Ensino Médio, contemplando, nessas análises, temas como análise linguística e produções de textos orais e escritos. A avaliação, não somente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também práticas de avaliações humanizadoras, assim como os documentos, novos e antigos, que fundamentam oficialmente o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas, sobretudo, no Ensino Médio, também são trabalhados nessa disciplina da graduação. Exemplos desses documentos oficiais seriam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais (Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos que fundamentam o “Novo” Ensino Médio.

Utilizarmos narrativas como brechas aos discursos coloniais, é nos inserirmos em um refazer histórico, no qual potencializamos as vozes dos invisibilizados, porém enquanto partícipes de um processo sistêmico de relações de poder, das quais o engendramento social é permanente.

O papel dessas narrativas é visto aqui como brecha ao discurso fechado

imposto pelos documentos institucionais que engessam o sistema e a formação docente, no caso aqui, conversaremos com o documento a ser instituído nos cursos de formação docente, isto é, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação. Esses documentos oficiais podem materializar o que chamamos de colonialidade do poder, sobretudo, em suas vertentes epistemológicas, isto é, a colonialidade do saber, como também em sua perspectiva linguageira, ou seja, as colonialidades das linguagens.

Retomando isso, ao observamos o histórico das lutas da formação docente, temos, nos últimos anos, dois grandes documentos que norteiam o currículo de formação: um que amplia as discussões e dá autonomia na formação docente, buscando regionalizar e trazer respostas locais a problemas contingenciais: a Resolução CNE/ CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, e outro que procura adequar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nomeada como BNC - Formação, a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 busca adequar todos os currículos de formação para a mesma lógica da BNCC, estabelecendo como parâmetro o discurso da competência e habilidades, listadas a partir de uma possível métrica

quantitativa, igualando as realidades nacionais, com a falácia da formação de qualidade igualitária para todos.

Com isso em mente, este artigo busca refletir sobre os efeitos de portfólios educacionais como métricas qualitativas que disrompem a lógica neoliberal presente neste novo documento.

Formação colonizadora

Quase véspera natalina, o Conselho Nacional de Educação, publica a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que apresenta a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Em seu 8º artigo, o documento lista alguns fundamentos pedagógicos que toda¹ docente deve ter, são eles: desenvolvimento em leitura e produção textual, uso de metodologias inovadoras, conectar ensino e pesquisa, utilizar recursos inovadores e linguagens digitais, avaliação como constante, apropriar-se de conhecimentos relativos à gestão educacional, reconhecer a escola como local de formação e que as decisões pedagógicas sejam baseadas em evidências. Além disso, o documento apresenta em seu anexo um rol de competências e habilidades que a professora deve desenvolver durante seu percurso formativo

inicial, ou seja, durante a licenciatura, a estudante deverá aprender certas habilidades que, segundo a Resolução, fazem parte da formação profissional docente.

Tal como disposto é possível observar que a formação requerida é pautada, sobretudo, a partir de outros condicionantes que ignoram a integralidade humana e assim colonizando saberes e fazeres. Conforme Albino e Silva (2019, p.142)

Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à [sic] uma demanda mundial.

Demanda esta fortemente norteadas por organismos de fomentos internacionais, como Banco Mundial e a OCDE, desprezando que a aprendizagem é algo dinâmico, mutável e contingente. Ainda, conforme Farias (2019, p. 163)

Uma matriz caracterizada pela descrição comportamental do que o professor deve demonstrar que aprendeu, portanto, como “uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p.32). Um *script* fechado, pois com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Farias (2019) aponta que a lógica roteirista de uma formação é análoga à formação tecnicista tal como nos apresenta Saviani (2000), com princípios rígidos e tayloristas, a partir de métricas e controles rígidos. Desta forma, os corpos e o pensar são controlados e padronizados tal qual a colonialidade preconiza; professores são silenciados em busca de uma performance produtivista e competitiva, que enfatiza o desempenho e a ordem prática dos saberes, reduzindo assim o trabalho docente.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) apontam como esta prática é fechada e condicionante, trazendo claramente uma lógica colonial para a formação docente:

Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2021, p. 32)

Assim a formação colonial silencia, pois conforme Spivak (2020), desta forma o colonizado - no caso a professora formatada - não tem voz ativa, sua voz é determinada por um documento, por um Outro catequizante, que o deixa na obscuridade.

Decolonizando a formação

Há um bom tempo, nós educadoras, envolvidas tanto no ensino de línguas como na formação de professoras de línguas, sejam elas maternas ou adicionais, temos nos debruçado, sejam em nossas aulas, extensões ou pesquisas, sobre a desnaturalização dos letramentos universais acadêmicos e escolares que engessam, estancam e invisibilizam, às vezes de maneira violenta, maneiras outras de nos letrarmos tanto na academia como nas instituições escolares. Todas essas opressões, caracterizadas pelos epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2009), pelos racismos epistêmicos (GROSFOGUEL, 2007) e pelos terrorismos linguísticos ou linguicídios (ANZALDÚA, 2009) ocorrem muito naturalmente nas nossas salas de aula, estejam elas nas escolas ou nas universidades, por meio da famigerada matriz colonial de poder, também chamada de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A estrutura racista, eurocêntrica e capitalista desta matriz colonial de poder que se legitima como universal é reproduzida naturalmente por nossas instituições de ensino, escolas e universidades.

Por isso, cabe a nós educadoras, nos debruçarmos e nos engajarmos nas aberturas de gretas (WALSH, 2013), fendas e brechas nessa estrutura dominante. Mas como?

Primeiro, desnaturalizando e ressignificando a perigosa palavra “universal” que é homogeneizadora e hierarquizadora, como se toda a produção de conhecimento adviesse exclusivamente do continente europeu, sobretudo, da Europa Ocidental. Por isso o “universal” anda de mãos dadas com a geopolítica do conhecimento. Ao invés de trabalharmos com saberes e letramentos universais eurocentrados como a única possibilidade de verdade, trabalharemos agora com saberes e letramentos “pluriversais” (ESCOBAR, 2003), vernaculares ou locais (BARTON & HAMILTON, 1998) no sentido de provincializarmos o universal justamente porque ele, o universal, se considera o único e o verdadeiro conhecimento, e fazer com que ele conviva com cosmovivências, cosmovisões, ontologias, epistemologias, metodologias e praxiologias outras que ele sempre invisibilizou. Vejam que não incitamos a destruição ou o completo apagamento da lógica moderno/colonial eurocentrada, mas sim, sugerimos criticamente a provincialização desta lógica, respeitando e visibilizando as diferentes diferenças (CAVALCANTI, 2009).

Segundo, para abriremos brechas por meio da ressignificação e (des)(re) construção dos letramentos escolares e acadêmicos universalizantes, eurocentrados e homogeneizantes, precisamos conhecer bem como essas opressões são e estão arquitetadas dentro deste nosso sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2011)

moderno/colonial. Entender essa arquitetura passa pelas nossas compreensão e apropriação da chamada ampliação do pensamento crítico latino-americano, conhecido como Giro Decolonial (MALDONADO-TORRES, 2005). Entendendo que a matriz colonial de poder atravessada por eixos racistas, eurocentrados e capitalistas é constituída por dimensões diversas e que essas dimensões estão cada vez mais sofisticadas, conseguimos relacionar o Giro Decolonial à ressignificação ou à decolonização dos letramentos escolares e acadêmicos. A dimensão ontológica da colonialidade do poder ou da matriz colonial de poder seria a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) aquela que decide quem pode e quem não pode existir em razão da cor da pele, das origens geográficas ou das diversas linguagens que produzem. A dimensão epistemológica, metodológica e praxiológica da colonialidade do poder seria a colonialidade do saber (LANDER, 2005), aquela que invisibiliza e apaga todas as outras formas de conhecimento que não sejam eurocêntricas, patriarcais, capitalistas, brancas, cisheteronormativas e cristãs. Aqui, nesta categorização de colonialidade do saber, caberia citar as metodologias que adotamos em nossas práxis. Como estamos trabalhando as formações de professoras de línguas e também o ensino de línguas maternas e adicionais nas nossas salas de aula? Estamos visibilizando letramentos pluriversais,

locais e vernaculares ou estamos somente focados nos já conhecidos, engessados, estanques e colonizadores letramentos universais acadêmicos e escolares? Destacamos ainda a dimensão linguageira da colonialidade do poder que é a colonialidade das linguagens (ANZALDÚA, 1987; VERONELLI, 2016), caracterizada como aquela que desumaniza, racializa, apaga, invisibiliza, oprime e criminaliza todas as (lingua)gens e visões de mundo que não sejam eurocentradas. Existem muitas outras dimensões, como as de gênero, de sexualidade, da natureza etc, mas nos focaremos aqui nas colonialidades que estão diretamente relacionadas às construções de brechas que ressignifiquem e (des) (re)construam os letramentos acadêmicos e escolares. As dimensões da matriz colonial de poder estão presentes em todos os aspectos das nossas vidas, sejam eles, subjetivos, intersubjetivos e objetivos e estão cada vez mais sofisticadas e difíceis de serem reconhecidas, para então serem decolonizadas. Por isso, faz-se extremamente necessário o reconhecimento e a identificação de qual categorização ou a qual dimensão da colonialidade estamos nos referindo.

Terceiro, após identificarmos as dimensões das colonialidades do poder que iremos decolonizar por meio da abertura de brechas nos letramentos acadêmicos e escolares chegamos aos portfólios. Em artigo recente, Cadilhe e Leroy (2020) propuseram princípios para uma educa-

ção decolonial na formação de professoras de línguas, no sentido de estimularem atitudes e posturas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) nas educandas licenciandas de estágio, em suas práxis de regência supervisionada, isto é, quando estão atuando como professoras e estão sendo supervisionadas em diversos espaços escolares, e também nas próprias professoras orientadoras que ministram as disciplinas de Práticas Supervisionadas na universidade. Um desses princípios, além do princípio da escuta das vozes das educandas licenciandas e também da escuta das educandas nos espaços escolares de regência, foi a sensibilização agentiva crítica das educandas licenciandas para promoverem letramentos pluriversais, locais ou vernaculares outros no sentido de ressignificar os já engessados e obsoletos letramentos universais acadêmicos e escolares. E uma das maneiras de promovermos e estimularmos brechas nas diversas colonialidades que atravessam os letramentos escolares universais acadêmicos e escolares foi por meio da produção de portfólios autorreflexivos e autoavaliativos. O princípio básico para a produção dos portfólios seria a escuta, tanto das próprias licenciandas educandas, como das educandas dessas mesmas licenciandas nos espaços de regência e, a partir dessas escutas, outras práticas e eventos de letramentos poderiam ser incorporados nas escolas e na universidade, uma vez que a professora orientadora que ministra

a disciplina de “Análise da Prática e Estágio de Português” também está escutando, está sendo ouvida e está sendo avaliada pelas suas educandas. São os portfólios que materializarão todo esse amálgama de escutas e de vozes que, muitas vezes, são invisibilizadas do processo educativo que é legitimado pelos letramentos escolares e acadêmicos universais.

Os portfólios têm representado um papel autorreflexivo e autoavaliativo muito importante, tanto para as educandas como para as educadoras, nas disciplinas de formação de professoras de língua portuguesa adicional e de língua portuguesa materna da Faculdade de Letras da UFMG, bem como nas disciplinas de língua portuguesa adicional para intercambistas que vêm cursar a graduação ou a pós-graduação na instituição. Em recentes trabalhos, Leroy & Santos (2017a,c) e Leroy (2018b; 2020a; 2021a,b) vem discutindo a relevância deste gênero acadêmico como catalisador para a criação de espaços de escuta de diferentes vozes dentro das salas de aula. Vozes que, muitas vezes, são naturalizadas como subalternizadas ou colonizadas. O portfólio, então, seria um instrumento de visibilização dessas vozes que, ao serem desenterradas, ressignificarão o que chamamos de letramentos escolares e acadêmicos por meio de letramentos pluriversais, vernaculares e locais. De acordo com Hernández (2000), o portfólio pode ser definido como uma reunião de dife-

rentes tipos e gêneros textuais (anotações pessoais, experiências em sala de aula, trabalhos pontuais, conexões com outros temas fora da escola ou da universidade, controles de aprendizagem, textos multisemióticos e multimodais relacionados ao tema e às estratégias de ensino-aprendizagem). O portfólio também pode incluir narrativas diversas sobre autorreflexões, autoavaliações e avaliações do ensino-aprendizagem durante a disciplina de estágio cursada, avaliações da própria disciplina e do professor orientador, dos materiais didáticos utilizados etc. Assim, os portfólios seriam ferramentas epistemológicas, metodológicas e praxiológicas de empoderamento de vozes que, até então, estavam invisibilizadas. Por isso, podemos considerar o portfólio

(...) como um gênero acadêmico que pode empoderar o educando, no sentido de que ele pode se expressar sem temor e com coragem sobre o processo de aprendizagem. As reflexões advindas dos portfólios podem sensibilizar os educandos a terem atitudes e posturas decoloniais, no sentido de irem contra as colonialidades opressoras e aos discursos dominantes do status quo. O portfólio é um excelente momento de reflexão para educandos e educadores repensarem suas práxis. Para os primeiros, porque refletirão sobre suas aprendizagens. Para os segundos, porque refletirão sobre suas práticas pedagógicas. Por isso, o portfólio é um elemento da práxis freiriana (2013), em que a ação gera reflexão e vice-versa, sendo o exato momento em que o educador se torna um educador-educando, podendo aprender com seus educandos e o educando se torna um educando-educador, podendo também ensinar para seus educadores. (LEROY, 2021a, p. 98-99)

Assim, os portfólios seriam ferramentas de decolonização sobretudo, das colonialidades do ser, do saber e das linguagens, pois abririam fendas e brechas nos letramentos escolares e acadêmicos universais, na formação de professoras e no que entendemos por ensino para além das competências.

Os Portfólios nos estágios: ferramentas decoloniais para geração de registros outros

No começo da disciplina de Estágio, passamos para as estudantes as instruções sobre como configurar textualmente esse gênero discursivo ao qual estamos chamando de portfólio bem como o que o estudante deve trazer em seu conteúdo. O portfólio é dividido em três seções. Nas considerações iniciais ou na primeira seção, os estudantes se apresentam, trazendo informações sobre sua história de vida e também linguístico-cultural. Elas devem falar sobre o que as motivaram a cursarem uma licenciatura em Letras, sobre o porquê de quererem se tornar futuras professoras de línguas, sobre o seu encanto ou desencanto pelo ensino-aprendizagem das variedades brasileiras da língua portuguesa e as razões desses encantos e desencantos. Elas também devem trazer informações sobre a escola

ou o campo de estágio supervisionado onde irão atuar ou estão atuando, como quantidade de estudantes, professoras e funcionárias no geral, estruturas físicas da escola, onde ela está localizada e como é a sua comunidade do entorno. Na segunda seção, sobre o desenvolvimento, que também pode ser considerado como um envolvimento², ou seja, sobre o (des)envolvimento, elas devem discorrer sobre o que mais as impactaram durante as aulas expositivas do Estágio na universidade, quais textos ou materiais trabalhados em sala mais as estimularam a serem professoras agentes críticas e vetores de transformação e de sementeação de ideias e de problematizações necessárias neste mundo ainda doente e sombrio. Ademais, elas também devem trazer reflexões sobre as suas regências nas escolas por meio de narrativas que comporão essa seção dos portfólios, respondendo às seguintes perguntas: quais foram as temáticas levantadas por vocês e por suas estudantes em sala de aula?; quais foram as problematizações mobilizadas?; essas problematizações estimularam a produção de pensamento ou letramento crítico sobre assuntos diversos de relevância social e racial críticas, como direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de identidades de gênero, de sexualidades, de religião e de faixa geracional?; como vocês relacionaram essas temáticas contemporâneas à materialização do en-

sino-aprendizagem língua portuguesa?; como promoveram letramentos vernaculares, locais e não-universais a partir de escutas *corazonadas*, *sentipensadas*, *suleadas*, *afetivas* e *ativas* das narrativas das estudantes em sala de aula?; utilizaram textos multimodais dentro de uma perspectiva multiletrada?; como trabalharam a leitura e a produção de textos em sala de aula?; como as alunas foram avaliadas?; quais materiais didáticos foram produzidos ou utilizados?; por fim, mas não menos importante, como foram as reflexões linguísticas específicas dentro dos temas trabalhados, lembrando que as reflexões linguísticas e semióticas podem atravessar toda a performance da aula, uma vez que, os contextos sócio-político-econômico-histórico-cultural e todos os assuntos por eles trazidos, são atravessados o tempo todo pela linguagem e por questões linguísticas e semânticas específicas a essa linguagem. Nas considerações finais do portfólio, as estudantes devem refletir sobre os seus processos de aprendizagem como licenciandas na universidade e como regentes ou estagiárias na campo de estágio supervisionado; elas devem refletir sobre as aulas da disciplina de estágio, sobre a didática e abordagens da professora orientadora que ministra a disciplina de estágio na universidade e dos textos multimodais trabalhados na disciplina dentro das exposições teórico-práticas. Devem re-

fletir também sobre os seus processos de ensino-aprendizagem no contexto de regência ou da sua atuação no campo específico de estágio supervisionado³.

Análises

Traremos, nesta seção, alguns exemplos que marcaram nossas práxis enquanto formadoras de professoras de língua portuguesa materna ou adicional. No segundo semestre de 2020, ainda em período pandêmico, na disciplina “Análise da Prática e Ensino do Português III”, foi pedido às educandas licenciandas que fizessem portfólios autoavaliativos e autorreflexivos como atividade final. Esses registros foram gerados a partir da segunda seção dos portfólios, a seção sobre o (des)envolvimento, em que as estudantes entregaram como trabalhos finais em suas disciplinas. Nessa seção de reflexões sobre suas práxis, os portfólios finais das estudantes trouxeram temas variados que surgiram a partir das aulas da disciplina de estágio na universidade ou a partir das escutas ativas das narrativas das estudantes das licenciandas no campo de estágio. São temas que promoveram letramentos vernaculares, locais e não-universais a partir de escutas *corazonadas*, *sentipensadas*, *suleadas*, *afetivas* e *ativas*.

Em um dos portfólios, uma estudante licencianda em uma escola pública

narrou uma situação em que o gênero musical *funk brasileiro* foi proibido pela direção da instituição de ser veiculado no espaços do seu campo e estágio. A solução encontrada por professoras e estudantes para desafiar e resistir a esse silenciamento do *funk brasileiro* na escola foi um trabalho em que remixaram o que se convencionou chamar de música clássica, também chamada de música erudita ou música sinfônica, com batidas do *funk brasileiro*. Por meio dessa releitura criativa e inusitada da música sinfônica somadas às batidas do *funk* que acompanhavam e davam o ritmo e o compasso à melodia da música sinfônica, a comunidade escolar pôde, primeiramente, respeitar e conhecer os dois estilos, aparentemente, não comunicáveis, mas que, por meio da atividade, tornaram-se conectados de uma maneira muito simbiótica e criativa. Segundo, as estudantes puderam desconstruir e ressignificar o que entendem por música sinfônica e por *funk brasileiro*, alijando do discurso estigmas, estereótipos ou preconceitos que possam estar associados a esses dois estilos ou gêneros musicais. Essa atividade resistente e reexistente decoloniza a colonialidade do saber por meio da promoção e da visibilização dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011). Um exemplo de atividade que abre gretas e fendas na estrutura da colonialidade do poder, sobretudo, em

sua vertente ou dimensão epistemológica. Pode-se também desconstruir as ontologias e as subjetividades dos cantores e dos compositores desses gêneros musicais, bem como as linguagens performadas por eles. Assim, também trabalhamos com a decolonização das colonialidades do ser e das linguagens, respectivamente.

O próximo exemplo que vamos apresentar advém de um instituto educacional e cultural comunitário, localizado no município de Bom Despacho, na região centro-oeste de Minas Gerais, onde há uma forte e expressiva presença quilombola, como por exemplo, a comunidade Carrapatos da Tabatinga, um quilombo urbano localizado no bairro Ana Rosa. A estudante licencianda que estagiou nessa escola narrou em seu portfólio que práticas de letramentos advindas das comunidades quilombolas foram trazidas para a escola por meio de eventos de letramentos específicos, por exemplo, por intermédio de disciplinas sobre (des)envolvimento comunitário, palestras sobre agricultura sustentável e eventos outros advindos das práticas de letramento das comunidades quilombolas presentes na região. Esse registro é um exemplo de como podemos ressignificar e decolonizar os letramentos escolares considerados tradicionais e hegemônicos e que são legitimados pela estrutura da matriz colonial de poder. A partir das práticas de letramento advindas das

comunidades quilombolas, problematizamos o ensino para além das habilidades e das competências, uma vez que visibilizamos uma atividade que advém de uma comunidade quilombola que, apesar de ser subalternizada por uma estrutura colonial de poder, apresenta uma lógica outra de ensino-aprendizagem que não coaduna com as categorizações das habilidades e das competências. Visibilizar essas comunidades é potencializar suas territorialidades (HAESBAERT, 2006) que são habitadas por sujeitos e por cosmovivências diversas que desafiam, problematizam e decolonizam uma construção cultural racista, mercadológica, patriarcal e eurocentrada. Trabalhar com as comunidades quilombolas em uma instituição escolar é uma tentativa de decolonizar as colonialidades do ser, pois é nessa dimensão ontológica da colonialidade do poder que a ideia de raça social ou raça socialmente e culturalmente construída se manifesta. A colonialidade do ser manifesta a ideia de raça por meio das violentas, desumanizadoras e execráveis racializações. Assim, essas práticas de letramento advindas das comunidades quilombolas nos permitem construir verdadeiras ações antirracistas em busca de humanizações mais do que necessárias. A decolonização da colonialidade do saber também deve ser considerada nesses exemplos, pois cosmovivências e sabedorias outras

estão sendo respeitadas, destacadas e aprendidas por meio das aulas de língua portuguesa. Uma língua que também será desconstruída e problematizada, pois podemos dizer que as comunidades quilombolas falam variedades africanizadas da língua portuguesa, ou como nos ensina uma das nossas maiores intérpretes das culturas brasileiras, Lélia de Almeida Gonzalez, comunidades quilombolas falam em Pretuguês (GONZALEZ, 1981). O Pretuguês é um falar africanizado cotidiano que advém das línguas africanas de origem banto e iorubá e que dialogaram com línguas indígenas e também com a língua portuguesa nestas terras do “matriarcado de Pindorama” (ANDRADE, 1929). Por isso, esses exemplos também decolonizam as colonialidades das linguagens (VERONELLI, 2016), uma vez que o pretuguês desafia e amplia a diversidade linguística, desierarquizando a imposição absoluta e hegemônica da variedade formal ou da variedade de prestígio da língua portuguesa.

Mais exemplos que são narrados nos portfólios são a grande diversidade de canções pertencentes ao gênero musical *RAP* (*rhythm and poetry*) que são utilizadas em sala de aula no campo das regências dos estágios supervisionados - um evento de letramento que constitui as práticas de letramentos originárias do mundo do *hip hop* e que têm como territorialidades não somente

os becos, guetos e vielas das comunidades periféricas e subalternizadas, mas também estão ocupando, cada vez mais espaços que, antes, eram considerados elitistas, como os Teatros Municipais de várias importantes capitais brasileiras, os grandes centros urbanos e variados espaços de poder. Canções como “Principia” e “Ismália”, do álbum AMARELO, do *rapper* Emicida⁴ (2019), músicas do *rapper* belo-horizontino Djonga⁵ e diversos eventos de letramento como o grafite, as danças como o *break*, os duelos de MCs, também chamados de *slams*.⁶ Todos esses eventos de letramento citados acima contribuem para a ressignificação dos letramentos ditos universais, hegemônicos e tradicionais na sala de aula de língua portuguesa materna ou adicional. E essa ressignificação faz com que decolonizemos as colonialidades do saber, pois as músicas e as outras manifestações artísticas advindas das comunidades dialogam com os letramentos universais da escola. A ideia não é apagar o letramento escolar, mas sim ressignificá-lo. Sistematizar o conhecimento léxico-gramatical e fonológico das estudantes também é importante, mas essa prática deve ser contextualizada, *corazonada*, *sentipensada* e *suleada* e, por isso deve fazer sentido para as estudantes, pois o que faz sentido, faz sentir e o que faz sentir faz sentido.

E agora, Maria?

Podemos observar que as práticas em sala de aula são as brechas que Walsh (2014) tanto aborda e estas são partes inerentes da formação e da prática profissional olvidada do rol de competências estabelecidas da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Os documentos buscam uniformizar e universalizar algo que é dinâmico e pulsante. O uso de portfólio já está previsto na referida resolução no momento de registro do seu estágio docente, porém é importante salientar que o resultado desses portfólios extrapolam as competências e habilidades pré-estabelecidas na BNCC, ou seja, o portfólio já previsto na formação docente pode se ressignificar e se transformar em uma ferramenta decolonizadora, abrindo as brechas formativas não ditas na Resolução.

As práticas pedagógicas são livres e libertárias (Freire, 1967) não cabendo uma base comum universal. As salas de aulas são ambientes vívidos e não pré-estabelecidos ou formatados por um *check-list* de competências e habilidades listadas.

Educational portfolios: gaps for a decolonizing formation

Abstract

In this article, we will address the role of educational portfolios in the construction of decolonizing narratives in initial teacher education. Educational portfolios are instruments of reflection and criticism of educational practices pre-determined by rigid curricula. We will analyze reflections on the portfolios of undergraduate students in Letters. The role of these narratives is seen here as a breach of the closed discourse imposed by institutional documents that plaster the system and teacher training, such as the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and the Common National Base for the Initial Training of Teachers from Basic Education. These official documents can materialize what we call coloniality of power, above all, in its epistemological aspects - the coloniality of knowledge - and idioms, - the colonialities of languages. Thus, this article seeks to reflect on the effects of educational portfolios as qualitative metrics that disrupt the neoliberal logic of language policies.

Keywords: Educational portfolios; Decolonial studies; Educational policies; Initial training of Teachers.

Notas

- ¹ Neste artigo, utilizaremos o feminino como generalizador, em consonância com a perspectiva disruptiva que abordamos aqui, sobretudo, no que concerne à decolonização das colonialidades de gênero e das linguagens.
- ² Partimos aqui da ideia expressada pelo ativista, escritor e líder indígena Ailton Krenak (2020)

no sentido de o envolvimento não separa mente e coração em detrimento do desenvolvimento que posiciona a razão e a mente acima de qualquer sentimento ou emoção.

- ³ Esse roteiro específico de Portfólio pode ser alterado de acordo com o contexto e com o público e com os objetivos específicos de cada disciplina, sejam elas de estágio do Português, de outras línguas, ou alguma disciplina específica sobre formação de professoras.
- ⁴ Emicida é um letrista, cantor, rapper e compositor paulistano. Um dos nossos maiores nomes no cenário cultural nacional, Emicida e sua obra são grandes agenciadores de letramentos raciais críticos (FERREIRA, 2015)
- ⁵ Djonga é um artista belo-horizontino advindo da periferia da capital mineira e que se transformou em um dos expoentes no cenário do *hip hop* brasileiro.
- ⁶ Confira Botelho (2022). Ela discorre sobre o *hip hop* como agenciador de práticas letramentos decoloniais a partir de suas vivências na Cabana do Pai Tomás, uma comunidade localizada na região oeste de Belo Horizonte-MG.

Referências

- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em 26 de maio de 2022.
- ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.
- _____. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 1998. Local literacies reading and writing in one community London, Routledge, 295 p.
- BOTELHO, J.C.G. O rap é compromisso: o *hip hop* e suas práticas decoloniais de letramentos. Monografia. UFMG, 2022, 50p.

- CADILHE, A.; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Calidoscópio*, n. 02, v. 18, p. 01-21, 2020.
- CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *Diferentes diferenças – Desafios interculturais na sala de aula*. Ministério da Educação, 2009.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tábula Rasa*, n. 1, p. 58-86, 2003.
- de Farias, I. M. S. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos Da Escola*, 13(25), 155–168. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961> Acesso em 26 de maio de 2022.
- FERREIRA, A. J. Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas – com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 206p;
- FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-78.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.
- KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LEROY, H. R. *Dos Sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021a, 391p.
- _____. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de portfólios autorreflexivos: práxis em desconstrução. In: CAETANO, E. A. *Pós-Memória e Decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 131-151.
- _____. Sobre (r)existências na/da UNILA: trans(formações) translíngues, transculturais e decoloniais em um curso de graduação. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W.B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: EDUA, 2020a, p. 83-116.
- _____. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste, Cascavel. 2018b. 285 p.
- LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. As práticas discursivas translínguas, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. *Revista do SELL*, Uberaba-MG, v. 6, n.3, 2017a.
- _____. O Portfólio como prática discursiva translíngua, transcultural e decolonial na sala de aula de língua portuguesa adicional.

cional em contexto de fronteira. In: ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2017. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2017c.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; R. GROSFÓGUEL (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ & R. GROSFÓGUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Rodrigues, L. Z., Pereira, B. ., & Mohr, A. (2021). Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, e35617, 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em 26 de maio de 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” In: B. S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009a, p. 23-72.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Trad: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, jan-jun, 2016, p. 33-58.

WALLERSTEIN, I. *The modern world-system*. Nova York: Academic Press, 2011. v. I, II e III.

WALSH, Catherine. *Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales*. Universidad Andina Simón Bolívar: Ecuador, 2014.

Um olhar praxiológico sobre o ensino de línguas na educação superior, a partir de questões culturais, em um contexto pandêmico

Elaine Maria Santos*

Resumo

Durante o ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid19, foram necessárias reorganizações nas metodologias e no conteúdo programático adotado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os resultados obtidos com uma disciplina teórica do curso de Letras Português-Inglês, destinada a discutir questões relacionadas à cultura e identidade. Foram destacados os percalços enfrentados em decorrência da pandemia e as necessidades de ajustes da ementa. Assim, ao utilizar os pressupostos da pesquisa-ação, foi possível analisar os dados coletados com um questionário e atividades assíncronas empregadas, de modo que, com as reflexões propostas, foi possível observar como, mesmo em um cenário educacional descrito como desmotivante, os(as) alunos(as) atestaram terem desenvolvido uma postura mais crítica reflexiva sobre essa temática, em busca de atitudes decoloniais, quando expostos(as) a contextos nos quais o

norte global se coloca como detentor dos padrões a serem seguidos.

Palavras-chave: Língua inglesa; Cultura; Educação superior; Ensino remoto emergencial.

* Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (2005), pos-graduada em Língua Inglesa pela Universidade Tiradentes (UNIT), mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe e doutora em Educação pela mesma instituição. Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal de Sergipe, membro do NEC - Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, vinculado ao CLEPUL, e Coordenadora Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. De setembro a dezembro de 2018, atuou como Professora Visitante (Visiting Scholar/Junior Faculty Member) da University of New York, EUA, desenvolvendo atividades de pesquisa, com bolsa da Fulbright, no Department of Teaching and Learning / Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, sob supervisão da Profa. Dra. Shondel Nero. Tem experiência na área de Língua Inglesa, com ênfase em Linguística Aplicada, Formação de Professores, História da Educação e Linguística Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Língua Inglesa, Ensino de Línguas, Gramáticas em Língua Inglesa e História do Ensino das Línguas. E-mail: elainemaria@academico.ufs.br. ORCID: 0000-0001-6376-2932

Considerações Iniciais

Ao se pensar na análise do ensino de línguas, mais especificamente, no nosso caso, no ensino de língua inglesa, no contexto universitário, é importante destacar o modo pelo qual o currículo foi desenhado e os espaços ocupados pelas diversas áreas do saber, de modo a ser possível conhecer as concepções de língua, linguagem, ensino e formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse processo de investigação, foi selecionada a disciplina Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, do curso de Letras Português-Inglês, da Universidade Federal de XXX (UFXXX) por se propor, na sua ementa, a discutir questões relacionadas à cultura, identidade e ensino. Assim sendo, para essa pesquisa, além da revisão da literatura relacionada ao ensino de línguas no Ensino Superior, bem como aos conceitos de Cultura e Identidade, optei pelos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, por ser, ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito da pesquisa, já que se trata de uma disciplina por mim ministrada, e por envolver as etapas de identificação, planejamento, coleta de dados, reflexão, hipótese e intervenção, conforme modelo detalhado por Burns (2015).

O olhar lançado para o objeto em questão está pautado em uma “visão de mundo praxiológica”, conforme des-

tacado por Reckwitz (2002, p. 250), por se concentrar não em uma análise “textualista” ou “intersubjetivista”, e sim em uma experiência prática, por meio de análises individuais e sociais, que superam as conclusões dicotômicas entre certo e errado, focando nos sujeitos envolvidos, e na visão decolonial de ensino de línguas, a partir das reflexões dos(as) alunos(as) em formação. Para a coleta dos dados, foram analisados o currículo do curso, bem como as ementas e referências do curso, as produções acadêmicas dos(as) discentes e o *feedback* dado pela docente, durante e ao final do curso, que foi ministrado em 2021, durante a pandemia do COVID19, na modalidade de ensino remoto.

O curso de Temas de cultura e civilização anglo-americana

É necessário compreendermos o contexto no qual o curso de Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana está inserido. O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de XXX está em processo de reformulação e modernização, pois a sua versão atual é de 2007. Na grade curricular do curso, entre os objetivos específicos do projeto, destacam-se:

b) garantir aos futuros professores destas línguas a formação de um espírito crítico capaz de nortear sua prática docente, tanto local quanto nacionalmente;

f) preparar o futuro professor para desenvolver sua prática pedagógica como ação reflexiva (SERGIPE, 2007, p. 1-2).

A ideia de professor crítico-reflexivo e de estabelecimento de práticas que privilegiem a criticidade são incentivadas, o que abre espaço para que as questões culturais sejam trabalhadas por uma perspectiva decolonial, que privilegia as interações sul-sul e não somente questões que perpassem os países europeus hegemônicos ou os Estados Unidos da América. Não é observada a presença de nenhuma disciplina que trabalha, de forma direta, a partir da ementa elencada, a decolonialidade, mas essa temática perpassa as aulas ministradas nos espaços que são inerentes a todos os currículos acadêmicos.

As discussões praxiológicas voltadas para as questões relacionadas à ideia de cultura, identidade e decolonialidade podem ser observadas nas sete disciplinas de língua inglesa, na disciplina de fonética e fonologia, bem como nos quatro componentes destinados ao ensino de literatura, nas disciplinas de compreensão e expressão escrita e oral e, por fim, em Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, objeto dessa pesquisa. Essa temática pode também ser trabalhada nas disciplinas de meto-

dologia do ensino de línguas, bem como nos estágios obrigatórios.

A ementa da disciplina de Temas de Cultura não privilegia o estabelecimento de um espaço propício para discussões críticas sobre língua, cultura e identidade, já que, pelo PPC, deve ser oportunizado o

Estudo das sociedades inglesa e norte-americana incluindo entre outros aspectos: a família, o trabalho, a educação, os serviços sociais, a organização política e socioeconômica, a lei, as artes, os costumes e crenças (SERGIPE, 2007, p. 15).

Fica nítido o destaque dado para os Estados Unidos e para a Inglaterra, colocando o mundo anglófono na dicotomia entre as duas grandes superpotências que têm a língua inglesa como oficial, o que deixa o professor de línguas com a difícil tarefa de lidar com uma ementa que não abre muito espaço para um ensino crítico-reflexivo e decolonial.

Em uma análise longitudinal de todas as ementas do curso, não encontramos nenhuma menção à palavra identidade e sete citações à cultura, nas seguintes disciplinas: Língua Inglesa de I a VI e Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês I. A disciplina Literatura de Língua Inglesa II, apresenta como ementa, a “Leituras do cânone: formação, consolidação e implicações dos cânones literários na metrópole e (ex) colônias”, abrindo espaços para discussões com foco na decolonialidade (SERGIPE, 2007, p. 16).

Para a inserção de aspectos culturais e identitários, bem como de questões voltadas à reflexão crítica sobre temáticas que privilegiam a decolonialidade, foram elencados alguns objetivos, capazes de marcar os campos teóricos a serem trabalhados em sala de aula, e o desafio, para não fugir ao pregado pela ementa, era trazer discussões que englobem a Inglaterra e os EUA, mas não somente esses países.

GERAL

- Trabalhar os aspectos culturais como conhecimento primordial para o professor de língua inglesa, associando-os a discussões sobre questões identitárias e sua correlação com o ensino de línguas, no caso específico, o ensino de língua inglesa, contemplando temáticas que privilegiem discussões focadas na decolonialidade.

ESPECÍFICOS

- Discutir conceitos tais como cultura, identidade, multiculturalismo, transculturalismo, hibridismo cultural e Diáspora Cultural.
- Analisar aspectos culturais de países de língua inglesa, em especial Reino Unido, Estados Unidos e Canadá, em consonância com teorias tais como: multiculturalismo; hibridismo cultural; estudos culturais.
- Avaliar a influência da globalização e das novas tecnologias de comunicação na transformação das culturas locais
- Estudar a relação entre cultura(s) brasileira(s) e cultura(s) anglo-americana(s), levando-se em consideração a incidência de fluxos transculturais nos dias de hoje, e abrindo espaço para a ampliação para contextos focados nas relações sul-sul.
- Estudar a relação entre globalização, internacionalização e transculturalidade.

- Despertar o senso crítico sobre quais os papéis do professor de língua inglesa em decorrência das questões culturais e da globalização, discutindo possibilidades de ações a serem desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo de evitar consolidações de estereótipos e, ao mesmo tempo, associar o ensino da língua inglesa com discussões críticas que envolvem as questões de cultura, identidade e decolonialidade.

Pela análise dos objetivos, principalmente os específicos, fica evidente a luta estabelecida para que a ementa pudesse ser atendida, com a incorporação e ampliação dos contextos trabalhados, de modo a fugir dos padrões hegemônicos impostos pela globalização (HALL, 2011) e investir na criticidade e reflexão, trazendo outros contextos periféricos para serem analisados em sala de aula.

Cultura, identidade e decolonialidade

Antes de qualquer análise sobre os trabalhos desenvolvidos na disciplina Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, é necessário discorrer sobre os conceitos relacionados à cultura, identidade e decolonialidade, não com o objetivo de esgotar as discussões, já que, além de impossível, fugiria ao escopo do artigo, e sim de contextualizar e embasar teoricamente as discussões propostas nas aulas e as percepções dos(as) alunos(as) colhidas no questionário e nas atividades assíncronas.

Para Nieto (2010), é necessário fugir da concepção de que cultura é o conjunto de características de um povo, que são imutáveis e fixas, pois simbolizam tudo aquilo que um determinado povo é. Para a pesquisadora, a cultura está relacionada ao conjunto de valores que estão em contínuo processo de mudança, e que são afetados pelas interações e relações que vamos construindo ao longo de nossas vidas, tanto no contexto social, como no político e econômico. Assim sendo, a cultura deve ser entendida como algo em processo contínuo de construção, pois ela é aprendida e influenciada por todas as pessoas com as quais interagimos.

Essa ideia de cultura como uma verdadeira ilha fechada e encapsulada, capaz de resistir a influências externas, na tentativa em se obter uma pureza ilusória é também ilustrada por Benessaieh (2010, p. 15), ao retratar que

[...] com raras exceções, a maior parte das sociedades ao redor do mundo é culturalmente mista, e as fronteiras nacionais dificilmente abrangem populações que são culturalmente ou etnicamente homogêneas¹.

Assim, acreditar na ideia de culturas fixas é, hoje em dia, incompreensível, o que faz com que o autor defenda o conceito de transculturalidade.

Devemos então, sob o olhar do autor, analisar as culturas como linhas borradas, sem que seja possível a identificação de limites ou de características distintas entre grupos diversos, pois é necessário

nos determos na investigação de situações globais, expandidas e pluralizadas, a partir dos repertórios culturais que vão sendo ampliados. No contato entre pessoas com contextos culturais distintos, não se pode mais falar na mudança apenas dos indivíduos das comunidades minoritárias, pois todos são afetados e podem ser igualmente transformados.

Se precisamos pensar em cultura de forma plural, valorizando as culturas, que estão em constante movimento, devemos, também, entender a identidade de forma igualmente plural, ou até mesmo, conforme descrito por Hall (2011, p. 38), como um processo de “identificação”, já que a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. Esse processo construtivo é uma consequência das interações pelas quais passamos, e que se multiplicaram, em decorrência da globalização, e que nos tornaram mais abertos para o novo, o desconhecido e o reconstruído. Assim, nossas identidades, sempre plurais, estão constantemente, de acordo com o autor, sendo deslocadas e descentradas. Ao se referir ao mesmo fenômeno, Moita Lopes (2006) utiliza o termo identidades fragmentadas, enquanto que Bauman (2005) se refere a identidades fluidas ou líquidas.

Para Bauman (2005), vivemos em uma verdadeira comunidade guardarroupa, na qual, da mesma forma que nos trocamos com muita facilidade,

descartando facilmente algumas peças e incorporando novas, mudamos nossos gostos e interesses, fazendo com que novas identidades surjam e outras percam espaço. Esse mesmo fenômeno é retratado por Hall (2011), ao utilizar o termo “supermercado cultural”. A analogia é bastante similar, mas, nesse momento, temos a associação dos produtos que são expostos nas prateleiras dos supermercados com a imensa gama de experiências culturais às quais somos diariamente expostos, de modo que colocamos no nosso carrinho aquilo que nos encanta naquele momento, sem nenhum compromisso ou pacto de fidelidade. A qualquer momento, “produtos antigos” podem ser descartados e novos podem ser adquiridos.

Hall (2011) reforça, ainda, o fato desse supermercado ser influenciado pela forma homogeneizadora da globalização que vem do ocidente, sinalizando não ser de todo o ocidente, e sim daqueles países considerados como modelos a serem seguidos. Nesse contexto, o autor sinaliza o poder das questões locais, na resignificação dos gostos e usos que são verificados, após o contato com os “produtos” do ocidente. O autor utiliza o termo “tradução” para se referir a esse processo de resignificação. Utilizo o conceito trazido por Robertson (1994) ao defender a utilização do termo glocalização quando estamos nos referindo ao processo pelo qual local e global entram em contato, e

uma resignificação é presenciada, com o surgimento de algo novo e intermediário, chamado de glocal.

Ao nos referirmos a essa forma homogeneizadora trazida pela globalização e pela valorização do que vem de alguns países do Ocidente, como os Estados Unidos e a Inglaterra, quando nos referimos a países em que a língua inglesa é a oficial, precisamos não somente pesquisar e relatar os processos de glocalização, como também aqueles de valorização de outros eixos, com a inclusão de maiores contatos entre os países do sul global. Nesse contexto, é necessário termos uma postura decolonial quando diante de um processo educacional.

Grosfoguel (2013, p. 74) traz-nos uma reflexão sobre o questionamento que devemos fazer ao repetirmos conhecimentos e autores canonizados sobre o conhecimento ocidental considerado como válido e que vem de cinco países do ocidente (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos).

Como é possível que homens desses cinco países tenham alcançado tal privilégio epistêmico a ponto de seu conhecimento hoje ser considerado superior ao conhecimento do resto do mundo?²².

As sociedades idealizadas como modelos a serem seguidos e os conhecimentos difundidos a partir desses localidades precisam ser analisados de forma crítica ou ligações baseadas em sentimento colonizadores serão sempre reforçados.

Para Sousa Santos (2007), o mundo esteve sempre dividido por linhas, a exemplo do Tratado de Tordesilhas, e ficamos sempre atravessados por algum tipo de dualidade homogeneizadora, que nos faz pensar sempre igual e acabou por dividir o globo em dois eixos: o norte global e o sul global, no qual o norte traz os bons exemplos a serem seguidos e o sul simboliza o retrocesso. Esses pensamentos ditos como norteadores são sempre ditados pelos mesmos países, que são vistos como modelos a serem seguidos. Para o autor, é necessário lançar um olhar pós-abissal, que leve a um pensamento mais crítico, questionador e de valorização das diferenças

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76).

O pensamento pós-abissal, segundo o autor, funciona como um pensamento ecológico, no qual as análises passam a ser plurais e precisam ser iniciadas pelo outro lado da linha, aquele que por tanto tempo ficou esquecido e que faz com que outras histórias possam ser valorizadas. Esse olhar não focado no colonizador, ou seja, decolonial, precisa estar voltado

para as situações educacionais vivenciadas em todos os níveis de educação e de todas as disciplinas, no nosso caso, no ensino de língua inglesa da Educação Superior. Para Siqueira (2018), ao ensinarmos uma língua estrangeira, é necessário pensarmos nos materiais utilizados e/ou preparados, de modo que uma visão decolonial seja empregada nesses materiais, e não seja cristalizado o pensamento abissal de centralidade nos padrões norte-americanos e/ou britânicos, vistos como modelos de civilidade a serem seguidos.

Diferentemente das pedagogias tradicionais de ensino de língua estrangeira (LE), o rompimento com ideias ultrapassadas como, por exemplo, de que apenas países hegemônicos representam culturas alvo de língua inglesa ou de que o modelo do falante nativo é intocável na sua superioridade e deve ser almejado a todo custo, mostra a necessidade de um redimensionamento de objetivos dos mais diversos programas no sentido de atender às necessidades específicas dos alunos, a inserção de conteúdos mais significativos, a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo (SIQUEIRA, 2018, p. 206).

Esse pensamento crítico-reflexivo é o primeiro passo para que uma visão decolonizadora seja associada aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Nessa perspectiva, os textos e materiais utilizados para a disci-

plina de Temas de Cultura e Civilização anglo-americana foram selecionados, de modo que algumas discussões pudessem ser estabelecidas. O *feedback* dos(as) alunos(as) frente aos procedimentos metodológico-práticos foram aqui analisados, de modo a ser possível perceber como uma postura decolonial pôde ser percebida, nas falas dos(as) discentes.

Avaliando o curso de Temas de cultura e civilização anglo-americana

Com a pandemia do COVID19, que assolou o mundo no final de 2019, o sistema educacional mundial precisou se remodelar para que não houvesse um colapso da educação. Após alguns meses em quarentena, vivenciando uma situação não antes presenciada, as escolas e universidades precisaram se reinventar e retomar as atividades em formato de ensino remoto emergencial (ERE). Para Hodges et al (2020), não há como confundir o ensino online com o ERE, uma vez que o primeiro é um sistema estruturado, com projeto educacional completo; soluções educacionais testadas e planejadas; alunos, professores e demais profissionais devidamente capacitados em uma modalidade de ensino que foi eleita, diante das necessidades identificadas. Já o ERE se constitui em um ensino emergencial, no qual não há uma escolha pelo estudo a distância, o que

faz com que os(as) alunos(as) precisem se adaptar às atividades propostas, que foram adaptadas, já que foram anteriormente pensadas para serem ministradas de forma presencial. As plataformas são utilizadas de forma paliativa e não como consequência de um projeto político pedagógico do curso.

Nem todos os(as) professores(as) se adaptaram aos novos procedimentos que tiveram que ser adotados e muitos(as) discentes sofreram ao tentar se ajustar aos requisitos mínimos necessários para que pudessem cursar as aulas nesse novo formato. Mesmo diante de um cenário desafiador, também foram encontrados resultados positivos, atestados por professores(as) e alunos(as). Esses dados precisam ser compartilhados, para que outros(as) profissionais possam estar mais preparados(as), caso tenham que passar por novos períodos de distanciamento social, impostos por situações pandêmicas.

A turma analisada da disciplina de Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, da Universidade Federal de XXX, foi ministrada no primeiro semestre de 2021, utilizando-se as ferramentas do *Google Classroom*, e foi cursada entre os meses de agosto de 2021 a janeiro de 2022. Trinta e cinco alunos(as) foram matriculados(as) na turma e vinte e nove foram aprovados(as), ao final do curso, que contou com uma carga horária total de 60 horas, divididas em 15 encontros

síncronos de duas horas e 15 aulas assíncronas, de mesma carga horária semanal. O aproveitamento dos(as) alunos(as) foi avaliado a partir de 11

atividades assíncronas e um seminário em grupos. O quadro 1 apresenta a natureza de todas as atividades assíncronas disponibilizadas no curso.

Quadro 1 – As atividades assíncronas disponibilizadas no curso

Nº da ativ.	Atividade	Nº de respondentes
1	Questionário: Concepções dos alunos sobre o ensino de LI a partir de questões culturais	30
2	Análise dos alunos sobre o Ted Talk “The danger of a single story”	25
3	Análise de uma atividade do livro Global Intermediate	22
4	Análise de uma atividade do livro Global Intermediate	21
5	Criação de um poster a ser publicado em uma revista sobre as impressões dos alunos do texto “20 reasons I hate living in Brazil”	24
6	Atividade sobre o primeiro episódio do seriado “Breaking Amish” – preparo de uma entrevista	21
7	Análise do filme “Pleasantville”	21
8	Questionário sobre o livro “Identidade Cultural na Pós-modernidade”, de Stuart Hall	21
9	Análise do discurso de David Cameron e da escritora senegalesa Fatou Diome sobre Multiculturalismo	16
10	Preparação de uma atividade para ser aplicada em sala de aula, trabalhando língua e cultura	12
11	Questionário final sobre o curso	24

Fonte: Dados coletados no *Google Classroom* do curso

Como o objetivo da investigação aqui proposta é o de analisar as atividades propostas e os discursos decoloniais encontrados, por meio de uma abordagem praxiológica, serão discutidos os dados coletados das falas dos(as) alunos(as), registradas nas atividades respondidas, principalmente no questionário final do curso.

Vinte e sete discentes responderam o questionário final do curso e 52% dos(as) respondentes destacaram estar muito satisfeitos(as) com a aprendizagem ao final do curso, apesar de encontrarmos

um total de 70% de alunos(as) que reconheceram terem tido pouca participação nas aulas. Esse dado pode ser justificado pelo fato de 63% dos(as) discentes terem confirmado a não motivação para o ensino remoto. A pouca participação nas aulas pode estar realmente ligada à conexão que os(as) aprendizes tiveram com o ERE, já que cerca de 90% não ligavam as câmeras e apenas se comunicavam em sala por intermédio do chat, mesmo tendo sido assinalado pelos(as) discentes que as oportunidades de interação foram

boas ou muito boas e que as discussões proporcionadas nas aulas e seminários eram de grande qualidade.

No que se refere à percepção que tiveram do processo de formação proporcionado pelo curso, 85% dos(as) estudantes afirmaram se sentir preparados(as) para lidar com questões culturais e identitárias nas aulas de língua inglesa, após o curso, e destacaram a qualidade dos materiais trabalhados nas atividades. 89% dos(as) respondentes afirmaram que os materiais usados em sala foram motivantes e interessantes e que as atividades assíncronas ajudaram, também, no desenvolvimento linguístico. Ao serem questionados(as) sobre suas percepções em relação ao rendimento nas aulas presenciais e remotas, uma grande variedade de respostas pôde ser observada, já que 48% dos(as) discentes não perceberam muita diferença na aprendizagem com o ensino remoto, quando comparado com o ensino presencial, o que causou estranhamento, uma vez que a maior parte dos(as) alunos(as) já havia manifestado problemas de motivação associados ao estudo na modalidade de ensino remoto. É possível inferir, dessa forma, que mesmo desmotivados(as) e descontentes por não estarem tendo aulas presenciais, as oportunidades educativas possibilitadas pelo curso foram suficientes para um sentimento de aprendizagem, por parte dos(as) estudantes.

Ao analisar as falas discentes no questionário, é notória a angústia de algumas

pessoas por estarem ainda na modalidade de ensino remoto, e a relação desse sentimento com as dificuldades sentidas nesse período, o que pode ser comprovado com algumas falas dos(as) aprendizes:

“Eu gostei bastante, mas acho que não aproveitei como deveria ter aproveitado, pois não tive muita força para assistir às aulas. A disciplina é muito boa e importante, porém senti que o problema estava em mim”.

“Basicamente, fiz as atividades que consegui fazer e por estar em casa, simplesmente não pude participar de aula nenhuma, por motivos pessoais/familiares e por motivos de desânimo também”.

“Acho as atividades assíncronas importantes, pois tenho dificuldade em ficar focada nas aulas online, perco muito fácil a atenção, também as vezes eu ficava incomodada em ver minha mãe atarefada com os serviços domésticos e acabava deixando a aula para ajudá-la. As atividades me ajudavam a guardar o conhecimento compartilhado na aula ou até mesmo de aprender quando eu não conseguia focar ou assistir a aula”.

Outros(as) discentes conseguiram focar na diversidade de materiais adotados, nas leituras e discussões propostas e na interatividade proporcionada para que a experiência fosse o mais proveitosa possível. Esses(as) respondentes sinalizaram uma mudança interna no que se refere ao modo pelo qual percebem o papel do(a) professor(a) de línguas e se mostraram estimulados(as) e satisfeitos(as) com os textos e abordagem empregada.

“eu amei a matéria, os conteúdos e textos trabalhados foram muito interessantes, me atraíram demais, e me motivaram a buscar mais textos e autores sobre os temas e tópicos trabalhados nas aulas”.

“aprendi muito sobre aspectos culturais relacionados a língua inglesa, foi uma disciplina muito proveitosa”.

“Uma experiência incrível. Uma das disciplinas que mais me motivou e me animou em todo o período, trazendo sempre temas interessantes, textos enriquecedores e atividades com questões intrigantes e reflexivas”.

“Eu consegui aprender mais sobre o preconceito e a aceitação com outras culturas e sobre a relação entre a linguagem e a cultura”.

“Embora não tenha comparecido a todas as aulas síncronas, assisti as gravações e acompanhei os materiais. Em contexto de pandemia, devo dizer que as aulas têm servido como distração deste período tão assustador. Sentir que há algo a fazer, há um compromisso com algo é importante!”.

A variedade de temas, textos e de atividades assíncronas que precisavam ser feitas foram destacadas por muitos(as) alunos(as) como pontos positivos do curso. Muitos(as) discentes relataram a mudança na postura em relação à língua inglesa e ao seu ensino, ressaltando a importância em se respeitar a diversidade linguística e sociocultural e o cuidado que devemos para evitar a consolidação de estereótipos.

“Todas foram incríveis e tratavam de temáticas essenciais do ensino de língua. Tendo um foco maior nas atividades assíncronas que foram as que mais fiz, achei incrível a variedade de atividades propostas, os temas tratados e o uso prático dos conhecimentos em análises de vídeos, elaboração de atividades e o bom e velho texto de opinião/compreensão que nunca fica velho”.

“As atividades foram muito dinâmicas com vídeos e coisas do tipo e as questões em si, sempre deixavam espaço para uma resposta livre da nossa opinião e interpretação”.

“Eu, que acompanhei a maior parte da disciplina de forma assíncrona, achei que as atividades foram boas formas de pensar e refletir sobre os textos lidos. Através da análise de vídeos e imagens, e a tentativa de traçar conexões entre eles e os textos lidos, foi possível compreendê-los de forma menos restrita (muitas vezes lemos textos, os compreendemos, mas não traçamos diálogos entre eles e outros tipos de textos que temos acesso, nem com a nossa própria realidade), por isso acredito que as atividades foram formas de expandir e ir além das aulas puramente ditas (embora as aulas tenham sido também ótimas)”.

Com a análise do questionário aplicado ao final do curso, percebi como os(as) alunos(as) se colocaram em uma postura de professores(as) crítico-reflexivos(as), diante de temas identificados por eles(as) como pertinentes para a nossa realidade global. Ao analisarmos os materiais preparados em duas dessas atividades assíncronas listadas no quadro 1, podemos ver de que modo,

nas suas produções, uma postura crítica decolonial foi observada, com falas que denotam uma preocupação com o olhar lançado para o outro, com a luta contra estereótipos e a busca por outras vozes, além daquelas já consolidadas como modelos ocidentais.

A primeira atividade analisada foi baseada no *Ted Talk* “*The danger of a single story*” (O perigo de uma única história), de Chimamanda Adiche, no qual a escritora nigeriana convida os ouvintes a refletirem sobre os perigos dos estereótipos que são formados, a partir de histórias únicas que são contadas, e que privilegiam, geralmente, o norte global. Em todas as respostas dos(as) alunos(as), é possível encontrar falas reflexivas, nas quais as memórias de cada discente são trazidas para uma reflexão sobre como essa influência guiou muitas de suas escolhas e sonhos e de que forma eles(as) querem reorganizar esses pensamentos anteriormente cristalizados, abrindo espaços para as histórias não contadas, principalmente aquelas das minorias excluídas dos grandes processos históricos nacionais e mundiais. Alguns desses momentos de reflexão podem ser encontrados nas falas destacadas a seguir

“Existem pessoas diferentes no mundo. O que é certo para mim, o que é bom para mim pode ser ruim, errado para você. E está tudo bem! [...] Quer dizer, quando tentamos entender o outro ponto de vista, reconhecemos que não somos os únicos no mundo. Não há uma única cultura, um

único país, uma única história. É tudo diferente. No entanto, quando entendemos que “diferente” não é ruim, realmente entendemos. E então, podemos aceitar outras histórias, outros pontos de vista, outras pessoas como elas são”.³

“Hoje em dia, diferentemente de quando era jovem, tenho acesso a diferentes narrativas/histórias. Eu me diverti quando comecei a ter acesso a coisas que nunca tive antes, e comecei a ter vergonha de mim e das coisas que falei sem nem saber do que estava falando. Eu sei que o melhor que posso fazer é continuar lendo/assistir/ouvir diferentes narrativas, mas nunca saberei tudo. Espero poder ter uma melhor compreensão e postura diante dos estereótipos”.

“O mundo é um lugar enorme com culturas diferentes em cada continente e em cada país, vendo esse vídeo acabei de ver que temos que lembrar disso e esquecer as ideias de que todo africano é pobre, baiano é preguiçoso, alemão é Nazistas etc. Generalizar ideias sobre as pessoas e suas culturas é um erro que cria estereótipos”.

“Li muita literatura sobre o processo de descolonização de nossas mentes, como aprendemos história pelo ponto de vista dos “vencedores”, das pessoas que colonizaram outras pessoas pensando que eram melhores do que elas, e das pessoas que ainda detêm todo o poder até hoje. Um ponto de vista muito branco e ocidentalizado.

Não devemos reduzir o mundo a uma única coisa que possamos saber sobre ele, como como a África é apenas um lugar de catástrofe, de pobreza e doença. Como, só porque viemos de um país “subdesenvolvido”, não tivemos uma boa educação”.

Na segunda atividade assíncrona analisada, os(as) alunos(as) assistiram a um vídeo, no qual a escritora senegalesa Fatou Diome discute com jornalistas franceses sobre o papel dos(as) imigrantes refugiados(as) na Europa e, entre as perguntas direcionadas, eles(as) tiveram que escrever dois ou três parágrafos correlacionando o que foi visto no vídeo com as temáticas trabalhadas em sala de aula e as suas opiniões. Nessa atividade, destaco o modo pelo qual a escritora se impõe no programa televisivo em que foi convidada, contrapondo os argumentos contrários ao recebimento de refugiados(as), que se baseavam em preconceito, ignorância e supervalorização tanto dos países colonizadores quanto da suposta superioridade diante de países colonizados.

Mais uma vez, todas as respostas dadas são direcionadas à uma crítica da propaganda política e midiática que ridiculariza, minimiza e inferioriza culturas de países vindos do sul global, colocando-os quase que como selvagens e desprovidos de valor efetivo para os países que os recebem. A postura decolonial e valorização dos países do sul global foram constantes nas respostas dadas pelos(as) estudantes, reforçando um olhar crítico sobre essas pessoas, suas culturas e a responsabilidade mundial sobre os(as) refugiados(as).

“a entrada de imigrantes no Brasil provocou o despertar de noções raciais que inferiorizavam os povos orientais. Na verdade, essa visão negativista foi baseada em teorias que herdaram da ciência do século XIX. Naquela época, vários intelectuais defendiam a existência de uma hierarquia de raças em que negros e orientais ocupavam uma posição inferior por causa de certas imperfeições físicas, morais e psicológicas, que eram destinadas aos piores tipos de serviços. Atualmente, a discriminação se manifesta em diversas instâncias e, no caso do Brasil, não se limitou ao universo da população negra. A discriminação contra os negros ainda ocorre”.

“Essas falas estão totalmente conectadas às nossas discussões e debates em sala de aula. Como algumas culturas são supervalorizadas e outras não. Segundo Fatou, mesmo que um africano ou árabe trabalhe e gere lucros para os países europeus, será tratado com distinção, pois sua identidade não corresponde à esperada pelos europeus”.

“A escritora chama atenção para um aspecto muito interessante sobre a imigração: Por que há tanta discussão sobre a imigração de pessoas de países de terceiro mundo para países considerados de primeiro mundo, enquanto a imigração de pessoas de países de primeiro mundo para outros é passada despercebida? As desigualdades sociais e raciais seriam os principais motivos para essas discussões e para essa aversão a estrangeiros que acontece nos países de primeiro mundo. E como essa aversão (xenofobia) faz com que europeus separem imigrantes em grupos (como se pudessem ser separados e categorizados de acordo com o que fazem, e como se fossem sempre “os outros”).

O que temos no vídeo é uma exposição de como algumas culturas se consideram superiores (principalmente as culturas ocidentais) em relação as culturas orientais, e que ao mesmo tempo se sentem "ameaçados" por estas. O que temos são países nos quais as pessoas estrangeiras vivem, de certa forma, segregadas, pois não parece haver abertura para a inclusão. São pessoas de culturas diferentes, vivendo sob o mesmo espaço geográfico sem se confundirem (é a ideia de multiculturalismo)".

"O segundo trecho que me impactou foi quando a escritora disse: "A Europa se garantiu do princípio unilateral do exotismo. Os outros são os exóticos". Fica evidente, no discurso de Diome, como os europeus se percebem como superiores e atribuem aos demais continentes, em especial o africano, uma posição de subalternidade, o que me remeteu às várias discussões relacionadas a identidade ao longo das aulas e às relações de poder que a envolve".

"Quando a Fatou fala sobre a diferença de percepção que se tem de um imigrante de terceiro mundo chegando em um país de primeiro mundo e um imigrante de primeiro mundo chegando a um país de terceiro mundo é doloroso de ouvir porque com a fala dela, se percebe que ainda existe essa falta de equidade entre as culturas, que ainda existem pessoas que se sentem superiores as outras por motivo de "nasci em tal país, em tal cultura, com tanto dinheiro".

Discussões sobre a valorização que devemos dar ao outro e ao seu olhar na sociedade devem ser incentivadas e multiplicadas. Nestas oportunidades, é importante possibilitar ao(à) aluno(a) que entre em contato com uma multi-

plicidade de culturas e de contextos socioculturais, políticos e econômicos, nos quais possa ser possível que o(a) discente reflita sobre as relações de poder que influenciam no pensamento e nas atitudes das pessoas. Colocar o fugitivo africano como o inferior, preguiçoso, fracassado e destruidor é reforçar uma postura colonial, defendida como inexistente nos dias de hoje, mas que ainda molda as mentes e as ações no mundo ocidental do norte, influenciando os pensamentos que se deseja compartilhar no sul global e que nos faz, em muitos momentos, corroborar com a ideia de uma suposta inferioridade, impulsionando um sentimento de tentativa de aproximação com a cultura salvadora. Essas questões foram trabalhadas na disciplina, mesmo que ainda não valorizadas na ementa do curso, e foram essenciais para o reconhecimento dos(as) alunos(as) de que é necessário investir na adoção de um posicionamento/pensamento mais crítico e reflexivo.

Algumas considerações

O processo de formação de professores de cursos de licenciatura em línguas estrangeiras desenvolvido nas IES precisa estar respaldado em seus Projetos Político Pedagógicos, de modo que seja possível promover oportunidades de desenvolvimento linguístico, teórico e metodológico. No entanto, as burocracias relacionadas aos movimentos de atua-

lização desses documentos faz com que ementas descontextualizadas tenham que ser trabalhadas na graduação, mesmo que desconexas dos pressupostos teóricos assumidos pelos(as) professores(as) das matérias de ensino, conforme observado com a disciplina Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, da Universidade Federal de XXX.

No IES em questão, o PPC do curso de Letras Inglês foi atualizado em 2013, enquanto que a não aprovação do Projeto de Letras Português-Inglês fez com que as orientações de 2007 ainda devam ser seguidas em 2022. Um novo movimento de atualização dos PPCs, iniciado em 2017, e ainda não finalizado, será responsável pela correção de distorções teóricas entre o disposto na ementa e o que os professores consideram como crucial para as matérias do curso.

No PPC de 2013, a mesma disciplina foi remodelada e passou a se denominar Culturas de Língua Inglesa, tendo como ementa a proposta de promoção do

Estudo das práticas e representações culturais de língua inglesa e sua presença no mundo. A relação entre os fluxos transculturais em língua inglesa e a diversidade cultural brasileira (SERGIPE, 2013, p. 14).

Além de um nome mais condizente com o esperado pela comunidade acadêmica, sem a valorização explícita da cultura norte-americana, a ementa prevê o estudo da cultura associado às

suas práticas, fluxos transculturais e representações, o que destoava da ementa da disciplina Temas de Cultura, que se coloca como mediadora de discussões sobre as sociedades inglesa e norte-americana, com a destaque para os costumes e características principais, como se essas práticas pudessem ser encapsuladas em caixas de mesmo padrão. Se os objetivos do curso não forem elaborados seguindo-se uma postura decolonial, estereótipos serão consolidados, reforçados e, muitos deles, idealizados.

Com o *feedback* coletado das discentes e as falas encontradas nas atividades assíncronas propostas, percebemos a aceitação dos(as) alunos(as) para discussões que abordam questões mais crítico-reflexivas, de valorização das relações sul-sul e questionamento dos fluxos homogeneizadores vindos do norte global. Mesmo diante de um ensino remoto emergencial e um cenário de desmotivação e apatia generalizadas, segundo os dados coletados no questionário, os(as) estudantes relataram um interesse pela disciplina, em decorrência dos conteúdos trabalhados e das atividades propostas, já que muitas reflexões foram possibilitadas e situações consideradas como normais ou verdades absolutas puderam ser questionadas, a partir da busca por outros olhares e outras histórias, capazes de valorizar os países colonizados e exaltar as vozes vindas do sul.

A praxiological view on language teaching in education higher education, based on cultural issues, in a pandemic context

Abstract

During the pandemic emergency remote teaching, it was necessary to promote reorganizations in the methodologies and in the programmatic content adopted in schools and in higher education. In view of this, this paper aims to analyze the results obtained with a theoretical discipline of a Portuguese-English Language Course, aimed at discussing issues related to culture and identity. It was possible to highlight the mishaps faced as a result of the pandemic and the need for the course adjustments. Thus, by using the action research, it was possible to analyze the data collected with a questionnaire and asynchronous activities, so that, it was possible to observe how, even in an educational scenario described as demotivating, the students attested to having developed a more critical view on this theme, in search of decolonial attitudes, when exposed to contexts in which the global north stands as standard model to be followed.

Keywords: English language; Culture; College education; Emergency remote teaching.

Notas

- ¹ “with few exceptions, most societies around the world are culturally mixed, and national boundaries rarely enclose populations that are culturally or ethnically homogeneous” (Texto original. Tradução minha).

- ² How is it possible that men from these five countries achieved such an epistemic privilege to the point that their knowledge today is considered superior over the knowledge of the rest of the world? (Texto original. Tradução minha).
- ³ Algumas das análises dos alunos foram feitas na língua inglesa. Esses depoimentos, no entanto, foram por mim traduzidos, de modo que a versão em português foi a disponibilizada.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BURNS, Anne. Action Research. In: PALTRIDGE, Brian; PHAKITI, Aek. *Research methods in applied linguistics*: a practical resource. London : Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/ sexism and the four genocides/ epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

NIETO, Sonia. *Language, culture and teaching: critical perspectives*. New York: Routledge, 2010.

RECKWITZ, Andreas. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263, 2002.

ROBERTSON Roland. Globalisation or Glocalisation?. *Journal of International Communication*, vol. 1, n.º 1, pp. 33-52, 1994.

SERGIPE. *Resolução No 59/2007/CONEPE*. Aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Inglês Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras e dá outras providências. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Universidade Federal de Sergipe, 2007.

SERGIPE. *Resolução No 29/2013/CONEPE*. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura e dá outras providências. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pessoa Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, p. 201- 212, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, 79, 2007, pp. 71-94.

A aprendizagem de língua espanhola: uma análise dos sentimentos em contextos de aula nos formatos presencial e *on-line*

Gisele Benck de Moraes*

Mariane Rocha Silveira**

Resumo

Neste estudo, objetivamos analisar os sentimentos e as percepções de estudantes acerca da aquisição do idioma espanhol na modalidade presencial ou *on-line*. Integraram a pesquisa dez estudantes do curso de Letras de uma universidade privada. Como instrumento para coleta de dados, aplicou-se um questionário através do *Google Forms*, que continha cinco perguntas abertas sobre o processo de ensino e aprendizagem de espanhol em época de pandemia. Para fins da pesquisa qualitativa, recorremos à análise de conteúdo, com a criação de categorias e subcategorias de análise. Os resultados demonstraram que a tecnologia pode e deve ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Ademais, as conclusões apontaram que embora os participantes ainda prefiram as aulas presenciais, acreditam que a continuidade dos estudos é extremamente importante e que todos os esforços devem ser despendidos para que se alcance uma melhor aprendizagem, seja de forma presencial seja *on-line*.

Palavras-chave: Espanhol; Ensino; Aprendizagem; Presencial; *On-line*.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) faz-se cada vez mais necessária, seja voltada para o âmbito profissional, seja para o pessoal. Ensiná-la, portanto, tornou-se um imenso desafio, principalmente em época de pandemia, quando as escolas de Educação Básica e de Ensino Superior se viram desafiadas pelo cenário de isolamento e de protocolos intensivos devido à Covid-19.

A partir desse novo contexto de pandemia, surge uma questão para o ensino

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora Titular III da Universidade de Passo Fundo. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós- Graduação em Letras. E-mail: gbenck@upf.br. ORCID: 0000-0001-7503-3630

** Doutoranda em Letras (UPF/Bolsista Capes). Professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e do Centro de Ensino Médio Integrado UPF. E-mail: marianesilveira@upf.br. ORCID: 0000-0002-2462-4876

de espanhol em um ambiente universitário: qual o sentimento dos alunos ao aprenderem espanhol a partir de aulas *on-line*? Com o propósito de encontrar algumas respostas para este questionamento, pretende-se verificar quais os sentimentos dos acadêmicos, estudantes de um curso de formação de professores, acerca das aulas presenciais e remotas no período de um ano letivo.

Desse modo, objetivamos analisar, com base nas respostas de dez estudantes de Letras Português-Espanhol, seus sentimentos e percepções em relação à aquisição do idioma espanhol de forma presencial ou *on-line*. Os estudantes participantes desta investigação tiveram aulas remotas de língua espanhola, com momentos síncronos e assíncronos, durante aproximadamente dois anos – entre março de 2020 e dezembro de 2021.

Para a realização deste estudo, os estudantes responderam, a partir do formulário *Google Forms*, a cinco questões abertas sobre seus sentimentos relacionados às aulas presenciais e *on-line*. Posteriormente, discorreremos de forma mais específica a metodologia desta investigação.

Isso posto, neste artigo, tratamos sobre os sentimentos e as percepções dos estudantes acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol, em época de pandemia, apresentando alguns aspectos teóricos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras

e do uso de novas ferramentas e de modalidades para o ensino de um novo idioma. Também, apresentamos a análise a partir das respostas dadas pelos alunos universitários participantes da investigação. E, para concluir, tecemos algumas considerações finais sobre os resultados obtidos a respeito dos sentimentos dos estudantes acerca da aprendizagem de espanhol em contexto pandêmico.

A aprendizagem de uma língua estrangeira

A aprendizagem de um novo idioma é fortemente marcada por desafios, motivações e paradigmas. Um desses desafios é o modo e a necessidade de utilizar novos recursos tecnológicos para que haja um benefício para o processo de aprendizagem em sala de aula (CELANI, 1997).

O contexto de pandemia demonstrou o quanto é necessário estar motivado e decidido naquilo que se quer aprender. As escolas e as universidades, durante esses dois anos, puderam perceber que o papel da conscientização no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira é muito necessária, bem como a ideia de que o professor deve ser um profissional com qualidades reflexivas, que pensa no momento, mas também no que está por vir (WALLACE, 1991).

Muito se estudou e se debateu sobre o que se fazer para que o ensino e a apren-

dizagem de uma LE sejam benéficos e satisfatórios. Segundo Lund e Pedersen (2001), não faltavam sugestões de como o professor deveria agir para ensinar uma língua. Algumas dessas ações e qualidades teriam de primar pelo domínio do conteúdo, isto é, o professor deveria dominar e conhecer profundamente a língua e a cultura do idioma que ensinaria. Além disso, deveria ter conhecimento da história da língua, dos usos mais correntes e um domínio eficiente da gramática. Em relação aos aspectos culturais, o docente deveria ser capaz de relacionar a língua e a história do povo cuja língua estava sendo ensinada.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos professores, de pesquisadores e de estudantes em processo de formação, bem como a necessidade de educação continuada (SILVA, 2000), da atualização e do aperfeiçoamento dos professores e dos futuros professores de idiomas (BOHN, 2000), além da criação de novas formas e de novos materiais para o ensino de línguas nas escolas e nas universidades (PAIVA, 1997).

Sob essa perspectiva, aprofundar-se no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira deve transpassar todas as etapas escolares e mobilizar os trabalhos de alunos e de professores, pois as épocas mudaram, as escolas e as universidades evoluíram e o contexto de pandemia exigiu aprimoramento e capacidade comportamental de docen-

tes e discentes para lidar com um novo formato de ensino. Esse aspecto faz-nos concordar com as ideias de Santos (2011), ao acreditar que é preciso existir uma adequação entre o método ou entre as abordagens utilizadas pelos professores e as necessidades dos estudantes.

Como neste estudo tratamos dos sentimentos e das percepções dos alunos em relação à aprendizagem de espanhol em contexto de pandemia, acreditamos importante retomar, tradicionalmente falando, as seis grandes abordagens para o ensino de línguas (KRAHNKE, 1987), uma vez que os estudantes realizaram o processo de aprendizagem de suas casas, mas com abordagens, realizadas pelos professores, que objetivavam o ensino do idioma espanhol. Assim, passamos a abordar cada uma.

Na abordagem estrutural, o aluno precisa aprender as estruturas gramaticais, o léxico, o vocabulário adequado e ideal para o momento. A preocupação é com a forma da língua e não com o conteúdo.

Na abordagem nocional/funcional, a ênfase está no uso da língua, na realidade contextual; isto é, a função mostra-se mais importante que a noção. Ao se ensinar a língua estrangeira, ensina-se a partir do uso cotidiano da língua, em situações como apresentar alguém, pedir permissão ou desculpas, concordar ou discordar, entre outras.

Já a abordagem situacional, por sua vez, leva em consideração o conteúdo a ser ensinado, mas a partir de uma situação específica que a língua possa ser usada, por exemplo, em um restaurante, na visita a um médico, em uma reunião de trabalho. O que se entende é que essas situações sempre ocorrerão da mesma maneira, usando, assim, sempre o mesmo tipo de linguagem e, dessa forma, a língua pode ser treinada e determinada.

Em relação à abordagem baseada em competências, é possível afirmar que a linguagem usada se apresenta como independente da situação, ou seja, o que importa são os processos linguísticos, como os domínios fonológicos, lexicais, sintáticos e discursivos, pois dominando as competências e habilidades, o indivíduo mostra-se capaz de atuar em diferentes situações.

Diferentemente da abordagem baseada em tarefas, que se caracteriza justamente por subordinar a aprendizagem da língua a uma determinada tarefa, ou seja, a tarefa que determinará que conteúdo deve ser aprendido e utilizado. Essa abordagem diferencia-se da abordagem situacional, porque, muitas vezes, não é possível determinar o conteúdo, já que ele pode surgir de modo imprevisível durante a execução da tarefa.

Por fim, a abordagem baseada em conteúdo põe ênfase no próprio conteúdo, isto é, foca na língua que o aluno precisa aprender. O uso dessa abordagem suben-

tende que se o aluno prestar atenção ao conteúdo, acabará adquirindo a língua de maneira incidental. Assim, as atividades não são pensadas a partir do material, mas a partir do próprio conteúdo.

E por que é importante retomarmos esses aspectos teóricos até aqui? Acreditamos que seja necessário retomar as abordagens e seus fundamentos, pois muitas ainda se mostram extremamente importantes para o ensino e para a aprendizagem de uma LE, mesmo em um contexto de pandemia. Aliás, elas refletem, também, nas falas dos alunos, mesmo que não sejam por eles mencionadas. Percebemos, com isso, que a sua crítica (positiva ou negativa) encontra-se, com frequência, atrelada à metodologia pela qual o estudante aprendeu a LE.

Aliada a esse processo de abordagens do ensino de LE está a motivação, a presença do prazer discente em aprender e do docente em ensinar, o que se aproxima com o trabalho, especificamente, em relação ao sentimento. O que queremos dizer com isso? Se o aluno, seja ele de educação básica, seja de educação superior, não gostar do que estiver fazendo, se a aula for enfadonha e cansativa, podemos afirmar que a vontade de aprender diminuirá ou até mesmo deixará de acontecer (PRADO, 1998).

Sobre a motivação, também se mostra importante ressaltar o que nos apresentam Ferreira e Araújo (2018, p. 156):

É relevante salientar que as dificuldades estão relacionadas com a falta de motivação em aprender, como também o despreparo do professor para ensinar o idioma. Outro fator que faz com que o aluno se sinta desmotivado é o material didático que é utilizado em sala, pois não condiz, na maioria das vezes, com sua realidade e o professor por não ter domínio do assunto não busca outras fontes que possam auxiliá-lo.

A motivação é um elemento importante, visto que o prazer se apresenta como fundamental para uma eficiente aprendizagem e um bom desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, Waldron e Ashby (2001) sugerem que a dopamina¹ pode facilitar o processo de aprendizagem e ainda ajudar em sala de aula.

Outro elemento importante a ser levado em consideração, em relação à percepção dos alunos, para o ensino de línguas na contemporaneidade, refere-se à figura e ao trabalho do professor, essencial e imprescindível, mesmo que em momentos de aulas *on-line*. Conforme Camelo e Galli (2019), a condução das aulas por docentes com uma boa formação profissional, com capacidade afetiva de acolhimento, e com as experiências adequadas, deve ser garantida, o que, muitas vezes, não acontece com outros mecanismos, como *sites* ou sistemas virtuais de aprendizagem. Ou seja, a presença e o acompanhamento do professor continua sendo fundamental para uma efetiva aprendizagem.

Ao considerar tais aspectos, faz-se necessário investigar o processo de en-

sino e de aprendizagem, neste caso, de espanhol, em um contexto diferente do programado até o início do ano 2020, quando o mundo inteiro foi surpreendido pela presença de um vírus letal. A seguir, tratamos sobre o novo contexto de ensino e algumas ferramentas tecnológicas para o ensino em sala de aula presencial e *on-line*.

(Novas) ferramentas para o ensino de língua estrangeira

A relação entre professor e ensino sempre se baseou no uso de diferentes tecnologias para conseguir atingir seu principal objetivo, o qual não poderia ser outro que não a aprendizagem do aluno. Para conseguir isso, os docentes, no decorrer da história da educação, em todas as partes do mundo, e salvas as questões financeiras, fizeram uso de livros, de quadros verdes e de quadros brancos, de murais, de cartolinas, de paredes, de pisos, de muros, de lousas eletrônicas, de computadores de mesa, de computadores portáteis, de *tablets*, de recursos dos laboratórios de física, de química, de biologia, de quadras e materiais de esportes das mais diferentes modalidades. Uma lista extensa e necessária nesta incursão sobre as ferramentas digitais, a fim de acentuar ainda mais a problemática na qual os professores se viram envolvidos a partir do mês de março do ano de 2020.

Quando a pandemia de coronavírus (SARS-CoV-2) foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), não se podia imaginar as situações em que nos veríamos envolvidos de forma tão brusca. O conhecimento tecnológico do professor, derivado de anos de estudos, entre graduação, pós-graduação e formações constantes, pouco (e, para alguns, infelizmente, de nada) serviria naquele momento de mudanças e de adaptações. Obviamente, o conhecimento técnico, sobretudo oriundo de algumas áreas, colaborou bastante no processo de caráter emergencial e obrigatório, mas o principal impasse era como atingir o aluno que estava tão perdido, angustiado e desconectado, apesar dos estudos sobre a existência de uma geração de jovens diferente das anteriores.

De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 29), este sujeito, este aluno do século XXI, chama-se *homo zappiens* que, ao contrário do *homo sapiens*, cresceu “em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa”. Logo, segundo os teóricos, trata-se de um aluno

que sente prazer em praticamente tudo o que faz on-line; [...] que está disposto a experimentar novas formas de ser; um sujeito multitarefa, que faz diversas coisas ao mesmo tempo [e] que é ágil e está em constante movimento (mesmo quando seu corpo está imóvel) (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 81).

Apesar disso, mesmo sabendo que os estudantes possuíam grande habilidade com a tecnologia – principalmente para o uso de aparelho celular para comunicação via redes sociais e entretenimento –, eles não estavam preparados para a nova realidade, instrumental e psicologicamente, já que muitos não possuíam suporte necessário para transferir suas vidas para o virtual. Antes, apenas os professores supostamente ligavam seus equipamentos eletrônicos durante as aulas; mas, em meio à pandemia, segundo Pozo (2020), tornou-se imprescindível a realização do processo contrário e os professores precisaram solicitar que os alunos ligassem seus dispositivos eletrônicos para aprender, uma vez que, repentinamente, esse se tornou o único meio de acessar a informação e o conhecimento escolar. Chegou o momento da mudança – ainda que coercivo e sem a motivação necessária.

Logo, começava uma nova fase para todos, em que o ensinar e o aprender, mais do que nunca, fizeram-se constantes e concomitantes e a busca por novas tecnologias educacionais mostrou-se imprescindível. Sobre essa questão, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) pontuam, em um texto publicado ainda enquanto todas as aulas encontravam-se de forma síncrona *on-line*:

E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

Percebe-se, com isso, que, além de aprender a transmitir as aulas, ou seja, aprender a usar diferentes instrumentos tecnológicos para aproximar-se do aluno, que não pela sala de aula tradicional, física, os professores também tiveram a missão de aprender a como transmitir o conteúdo – e de forma instigante – num combate constante com as atrações e as distrações que cada aluno possuía em suas residências. Em consonância com Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 355), para tanto,

[...] é necessário conhecer os *softwares*, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito, porque na realidade o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas.

Dessa situação emergiram ideias variadas de como usar ferramentas que existiam no contexto educacional, mas que pouco eram empregadas pelos docentes devido a distintos motivos, como dificuldades técnicas e/ou pedagógicas.

É conveniente lembrar que, há algum tempo, o uso da tecnologia em sala de aula de língua estrangeira já se mostrava um desafio aos professores, os quais se viam provocados tanto pelos contextos social e tecnológico quanto pelos novos documentos que começaram a pautar a educação.

Conforme enfatiza Dantas (2019), e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), uma mescla de habilidades, conhecimentos e práticas devem ser elaborados e aprofundados pelos docentes, considerando que a relação entre aluno e tecnologia não pode ser concentrada somente na função de uso. Essa conexão também deve colaborar no sentido de preparar os alunos para os diferentes desafios que enfrentarão nas dinâmicas de sua vida, como nos meios acadêmicos, sociais e profissionais.

Considerando isso e a coerção enfrentada pelos docentes em meio pandêmico, uma mudança de perspectiva quanto ao ensino e à aprendizagem de línguas mostrou-se iminente. Até porque, as aulas *on-line* podem ser um pouco mais difíceis, cansativas e desmotivadoras que as aulas presenciais, uma vez que faltam as interações sociais mais próximas, extremamente necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Então, como aproximar quem está distante e ainda promover a interação entre os sujeitos?

Sobre essa questão, XXXXX e XXXXX (2021), em estudo realizado com professores durante a pandemia de coronavírus em uma escola particular, apontam quais foram as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos docentes nas diferentes áreas do conhecimento na busca pela aproximação com os alunos. Na área de Linguagens, à qual pertencem as línguas estrangeiras, destacam-se ferramentas (aplicativos) de uso diário dos alunos, como *WhatsApp* e *Instagram*, mas também outros recursos, como ferramentas de gravação, edição digital de arquivos de áudio (*Audacity*); gravadores de *podcast* (*Anchor*, *Spreaker*); aplicativos de edição de vídeo (*InShot*); plataformas de apresentação de conteúdo (*Prezi*), de jogos interativos (*Futline*, *Kahoot*) e de criação e troca de material audiovisual, em especial, vídeos (*Flipgrid*); ferramentas para construção e compartilhamento de murais ou quadros virtuais (*Padlet*); entre outras possibilidades referenciadas pelos participantes da pesquisa.

Com isso, pode-se perceber que, apesar dos desafios enfrentados pelos docentes, eles encontraram caminhos didático-metodológicos para adaptar-se ao novo contexto educacional e ainda contribuir para a formação dos alunos. A interação, mesmo que a distância, continuou sendo o eixo central das aulas e, por isso, justifica-se a presença de aplicativos que já se mostravam constantes na vida antes de 2020. E, o mais importante, a função

antes exercida apenas pelo professor foi também atribuída ao aluno, pois ele teve de assumir a posição de construtor de seu conhecimento ao também aprender a usar tais recursos para garantir sua interação, sua participação.

O estudo apresentado pelos autores mostrou somente a perspectiva dos docentes neste processo de transformação metodológica. Nosso estudo, porém, busca apresentar também a ótica dos estudantes. Assim, a partir de agora, mostramos como se desenvolveu a pesquisa com acadêmicos, aprendizes de língua espanhola.

A pesquisa realizada

Desta investigação, de abordagem qualitativa, fizeram parte dez estudantes de um curso de Letras Português-Espanhol de uma instituição privada do interior do Rio Grande do Sul. Esses discentes, do terceiro, sétimo e nono semestres, cursavam as disciplinas de língua espanhola no primeiro semestre de 2021. A seleção dos participantes ocorreu a partir dos seguintes critérios: não ter ascendência hispânica e ter cursado, no mínimo, um semestre letivo de espanhol. Vale ressaltar que, quanto aos cuidados éticos, os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obtido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa² da referida instituição privada.

A fim de verificarmos os sentimentos e as percepções dos participantes em relação às dificuldades e às potencialidades acerca da aquisição do idioma espanhol de forma *on-line*, em época de pandemia, foi aplicado um questionário, no *Google Forms*, o qual continha cinco perguntas abertas, a saber: 1) *¿Qué te gusta más en las clases presenciales?*; 2) *¿Qué te gusta menos en las clases presenciales?*; 3) *¿Qué te gusta más en las clases virtuales?*; 4) *¿Qué te gusta menos en las clases virtuales?*; 5) *¿Qué te gustaría cambiar en las clases?*

Assim, para atendermos aos propósitos da abordagem qualitativa, recorreremos, neste estudo, à análise de conteúdo. A análise de conteúdo³, segundo Carlomagno e Rocha (2016), é uma metodologia que se dedica à categorização e à classificação de qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de maneira que possam ser comparados a outros elementos. Nessa linha, para Janis (1982), esse tipo de metodologia envolve sempre a ideia de classificação e de categorias apropriadas, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma boa análise de conteúdo.

Para procedermos adequadamente à metodologia de análise de conteúdo, obedecemos as cinco regras dirigidas à criação e à classificação de categorias das unidades de análise: 1) regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; 2) necessidades de exclusão mútuas das categorias; 3) categorias limitadas e

conteúdo homogêneo entre si; 4) abrangência de todos os conteúdos possíveis por categorias; 5) classificação objetiva sem codificação distinta a partir da interpretação de outros analistas.

Isso exposto, demonstramos o Quadro 1 para melhor visualização das categorias e das subcategorias criadas em relação às perguntas analisadas.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Questões	Categoria de análise	Subcategorias de análise
De 1 a 4	Sentimentos/percepções	Sentimentos positivos/negativos ou mistos
De 1 a 4	Avaliação das aulas presenciais e <i>on-line</i>	Avaliação positiva/negativa das aulas presenciais e <i>on-line</i>
5	Preferências/sugestões	Preferências/sugestões atividades

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Ao criarmos categorias e subcategorias de análise, focamos em aspectos específicos para uma melhor investigação qualitativa e melhores cálculos a serem encontrados.

A seguir, então, apresentamos a análise e discutimos os resultados encontrados a partir de cada uma das questões.

Uma análise das respostas

Para uma melhor compreensão das respostas, expomos as questões e as respostas enviadas pelos participantes no seu formato original, retiradas da plataforma *Google Forms*. Em seguida, descrevemos os resultados encontrados

a partir das respostas sob as categorias de análises delimitadas.

Quadro 2 – Respostas para a Questão 1

1) ¿Qué te gusta más en las clases presenciales?

La interacción, el contacto humano, que es muy limitado en el mundo virtual.

Poder interactuar de forma normal con mis compañeros y profesores y la motivación que me da estar en el aula.

El contacto con el profesor y con los compañeros.

Las conversaciones.

Ver os amigos, conseguir conversar melhor com as professoras e tirar as dúvidas.

Ter mais tempo de aula e ouvir mais a língua.

Interacción. Actividades diferentes.

Quedar con las personas.

La accesibilidad de las interacciones.

Una mejor interacción con los colegas y la profesora.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

É possível verificarmos, no Quadro 2, que em relação à categoria de análise sentimentos/percepções, os participantes apresentam sentimentos positivos em relação à aula presencial, pois manifestam a possibilidade de maior interação, de poder ver os amigos, o contato direto com os colegas e com a professora. Percebemos, também, a limitação desse contato em aulas *on-line*, o que leva ao sentimento negativo de estar longe de uma aula presencial. Ademais, pelo fato de os alunos estarem acostumados com as aulas presenciais até março de 2020, as aulas *on-line* ocasionaram muitas dúvidas, re-

ceios e medos, sentimentos expressos de alguma forma nas respostas acima.

No momento que quatro participantes declaram *a interação e as conversações*, fica evidente a percepção dos estudantes em relação entre a aprendizagem de um idioma e a atenção ao processo, ao acompanhamento direto do professor, dentro dessa modalidade presencial que os alunos estavam acostumados até então.

Além disso, notamos uma preocupação dos alunos quanto ao processo de aprendizagem dentro de uma abordagem mais nocional/funcional, pois a ênfase das aulas deveria estar no uso da língua, na realidade contextual, isto é, em situações de interação, que proporcionem, por exemplo, situações nas quais possam apresentar alguém, pedir permissão ou desculpas, concordar ou discordar, entre outras (KRAHNKE, 1987).

A partir do exposto, os excertos das respostas, presentes no Quadro 2, estão centrados nas categorias de análise *sentimentos/percepções e avaliação das aulas presenciais*. Em relação à primeira, evidenciamos as palavras *interação e contato*; quanto à segunda, podemos assinalar os enunciados *contato limitado no mundo virtual, a motivação de estar em aula, ter mais tempo de aula*. Em outras palavras, consoante Ferreira e Araújo (2018), a motivação também é muito importante, pois o que o professor apresenta de distinto em aula pode fazer toda a diferença para a aprendizagem,

pois é capaz de motivar pelo preparo do encontro com os alunos.

Em suma, os sentimentos/percepções e a avaliação das aulas presenciais são positivos, porque as possibilidades de interação presencial – sobretudo de conversar com os colegas e com os professores sem um suporte eletrônico – foram muito ansiadas quando não mais possíveis, algo que, talvez, não fosse tão valorizado antes do contexto coercivo de aulas *on-line*. A humanidade do caráter presencial, então, foi o elemento que se mostrou mais presente nas respostas dos estudantes.

Porém, mesmo apresentando sentimentos e avaliações positivas, as aulas presenciais também proporcionam alguns pontos negativos. Trata-se de fatores específicos que pesam na hora de estar presencialmente em aulas, como se pode perceber no Quadro 3, exposto a seguir.

Quadro 3 – Respostas para a Questão 2

2) ¿Qué te gusta menos en las clases presenciales?

El tiempo de viaje.

Clases sin diferentes motivaciones y clases que siguen un patrón de enseñanza tradicional.

Creo que nada.

Las pruebas, son demasiadas largas.

As apresentações de trabalhos.

Me gustan las clases presenciales. Para mí, no hay puntos negativos.

El rollo que es ir hasta la universidad.

Clases presentadas solo en diapositivas.

El viaje y tiempo gasto en é só.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Analisando o Quadro 3 sob as categorias de análise *sentimientos/percepciones* e *evaluación da aula presencial*, um dos fatores que mais sobrecarrega na hora da avaliação negativa da aula presencial é o tempo de deslocamento. Muitos alunos precisam deslocar-se de cidades do interior, o que dificulta a possibilidade de estar presencial, seja pelo tempo, seja pelo valor⁴ que é preciso despendar para pagar o transporte até a instituição. Verificamos essa avaliação negativa nas respostas: *el tiempo de viaje, el rollo que es ir hasta la universidad, el viaje y tiempo gasto*.

Continuando na subcategoria de análise negativa, temos as aulas com padrão de ensino tradicional, com o uso somente de *slides*, com apresentações de trabalhos e com extensas avaliações, o que provoca a desmotivação para que o aluno esteja ali. Nesse caso, enquadram-se percepções em relação as questões pedagógicas, como a preponderância das abordagens estrutural e por competência, que, com base nas respostas dos estudantes, não se mostram positivas. Logo, faz-se necessário – para a mudança desta realidade – o uso de diferentes ferramentas para captar a atenção do estudante e motivá-lo a aprender.

Devemos atentar, porém, que a motivação não pode ser apenas a de que o aluno seja aprovado, ele precisa estar motivado a efetivamente aprender.

Afinal, segundo Pozo (2002, p. 138), o ato de aprender “[...] supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal ou etimológico, de ‘mover-se para’ a aprendizagem”. E, para isso, o professor também precisa realizar tal esforço e considerar que não se tem mais o perfil de aluno que se concentra facilmente (porque não tem outras distrações). O aluno de hoje recebe altas doses de informação a todo instante apenas a um toque de sua mão e o professor precisa envolvê-lo, para que a motivação de sua aula seja suficientemente mais significativa e interessante do que as distrações que rodeiam o corpo discente.

Entretanto, também percebemos alunos que preferem o ensino presencial de qualquer forma, mesmo que de maneira tradicional, já que, ao responderem *creo que nada e me gustan las clases presenciales. Para mí, no hay puntos negativos* traçam uma avaliação positiva dos encontros face a face.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 e as respectivas respostas dos participantes.

Quadro 4 – Respostas para a Questão 3

3) ¿Qué te gusta más en las clases virtuales?

La conveniencia de no tener que salir.

Me gusta la idea de que, a pesar de todo, estemos intentando aprender español, aunque sea a distancia.

Creo que es las actividades distintas que el en línea proporciona. (videos, juegos).

El uso de Los medios de tecnología.

Não precisar sair de casa e gastar com transporte.

Aproveitamento do tempo.

Podemos estar más cómodos.

Si la clase está aburrida, puedo hacer cualquier cosa.

Fácil acceso a los materiales, sin necesidad de imprimir.

La comodidad de poder hacerlas en casa.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base nas respostas expostas no Quadro 4, é possível verificarmos, em relação à categoria de análise *sentimentos / percepções*, que os participantes gostam das aulas *on-line* pelo fato de ser mais cômodo (*La conveniencia de no tener que salir; La comodidad de poder hacerlas en casa; Podemos estar más cómodos*); e de, apesar do contexto pandêmico e todos os prejuízos por ele causado, como o distanciamento social, ter a oportunidade de continuar com o processo de aprendizagem (*Me gusta la idea de que, a pesar de todo, estemos intentando aprender español, aunque sea a distancia*).

Ademais, sobressai-se nas respostas o fato de os alunos poderem ter contato

com outras metodologias, que as atividades *on-line* podem proporcionar (*El uso de Los medios de tecnología; Creo que es las actividades distintas que el en línea proporciona. (videos, juegos)*). Nesse caso, percebemos o alinhamento com as proposições de Veen e Vrakking (2009), principalmente quando afirmam que os sujeitos nascidos no século XXI – como os participantes deste estudo –, por crescerem num universo de informação e de comunicação, sentem prazer em praticamente tudo o que fazem de forma *on-line*, o que pode esclarecer a sua motivação pelas aulas que usam os recursos e as mídias que compõem suas rotinas e seus interesses.

Em relação à categoria avaliação das aulas *on-line*, percebemos que por ser mais econômico, o fato de estar em casa também se mostra um elemento importante (*Não precisar sair de casa e gastar com transporte*). Além disso, o universo *on-line* também pode ser um elemento facilitador para o acesso a todos os materiais necessários para as aulas, e de forma mais econômica e ecológica (*Fácil acceso a los materiales, sin necesidad de imprimir*). Com isso, notamos que, em alguns aspectos, as aulas síncronas *on-line* lançaram luz também a alguns problemas de ordem econômica e estrutural.

Percebemos que, ao dizer que a aula fica menos chata e que o uso das tecnologias proporciona outras maneiras de

aprender e ensinar, acreditamos que corrobore com a ideia de Celani (1997), justamente pela autora afirmar que a necessidade de utilizar novos meios e recursos tecnológicos beneficia o processo de ensino e de aprendizagem de um novo idioma. Além disso, mais uma vez, o caráter motivacional por ser algo diferente, que quebra a monotonia das aulas tradicionais, transparece na referida afirmação.

Mas, embora os informantes digam o que gostam das aulas *on-line*, é necessário apresentar e discutir sobre o que gostam menos nas aulas virtuais, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas para a Questão 4

4) ¿Qué te gusta menos en las clases virtuales?

La inestabilidad de internet no ver a la gente con la que estoy hablando.

El hecho de que llevemos tanto tiempo tomando clases a distancia me cansa mucho.

Estar en línea lo hace más agotador; la interacción que es posible en el aula.

Las muchas tareas que hacemos.

Não ter o contato com os professores e colegas.

Problemas de conexão.

Falta de interacción. Muchas actividades.

Los profes nos dan demasiadas tareas.

Las muchas actividades que tenemos que dar cuenta.

La falta de contacto.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Constatamos, aqui, que todos os informantes relatam que a aula *on-line* tem alguma desvantagem, o que confirma as respostas apresentadas à questão número 1, principalmente em relação à falta de contato direto com as pessoas e devido ao excesso de atividades e tarefas que precisam ser desenvolvidas, mas que não alcançam êxito de forma *on-line*. Os alunos expõem, ainda, que o fato de depender estritamente do uso da tecnologia para que a aula aconteça pode afetar muito a qualidade dos encontros, visto que precisam lidar com situações inusitadas para o contexto de aula, como a falta de conexão e a instabilidade da internet, problemas que não afetariam a realização de uma aula presencial.

A partir do exposto, podemos afirmar que os eixos temáticos *sentimentos / percepções e avaliação das aulas on-line* ficaram em evidência. Em relação a essas temáticas, evidenciamos as palavras *interação, contato, atividades e internet*. Esses vocábulos expressam os sentimentos e a avaliação dos informantes em relação ao seu processo de aprendizagem, uma vez que acreditam que a possibilidade de continuar a estudar é extremamente importante para os alunos, mesmo em época de pandemia e com todas as adversidades que a Covid-19 trouxe consigo.

Dito isso, acreditamos que os participantes demonstram o quanto ainda acreditam na possibilidade de formação

e no quanto estudar é benéfico para suas vidas, o que corrobora com as ideias apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018), cujas habilidades, conhecimentos e práticas devem ser buscados e praticados em sala de aula, pois dessa forma irão beneficiar, de alguma forma, todo o processo de aprendizagem dos nossos estudantes.

Para finalizar, apresentamos a discussão relacionada à última questão.

Quadro 6 – Respostas para a Questão 5

5) ¿Qué te gustaría cambiar en las clases?

Nada, son buenas.

Creo que después de un semestre de clases virtuales, hoy los profesores están más preparados para este desafío, no requiriendo cantidades absurdas de trabajos, por ejemplo.

Creo que las clases en línea son muy buenas, pero muchas veces acaba generando un cúmulo de actividades por hacer/ presentar.

Me gustaría que nosotros tuviésemos más momentos de conversación.

Algo mais sobre a cultura.

Menos atividades para fazer em casa.

Más actividades de interacción durante la clase y menos tareas individuales y para realizar fuera del horario de clase.

Que los profes nos den menos tareas.

La cantidad de las tareas.

Menos actividades o las fechas distintas unas de las otras.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Com base no Quadro 6 e na categoria de análise *Preferências / sugestões*, é possível verificarmos, novamente, algumas sugestões que vão ao encontro das respostas estabelecidas pelos participantes

em questões anteriores, por exemplo, a quantidade de atividades e tarefas para que sejam executadas, assim como a necessidade de momentos de interação, mesmo que *on-line*. Sobressaem-se, nesse contexto, as sugestões de que os professores percebam que o acúmulo de tarefas é esgotador, pois, reiteradamente, esse aspecto aparece nas respostas.

Ainda que a grande maioria tenha se referido ao número de tarefas, percebemos que um participante destacou o desafio e o preparo dos professores em relação às aulas virtuais, o esforço que os professores fizeram para se adaptarem ao remoto e às novas maneiras de ensinar. Os estudantes, inclusive, citam a diminuição de atividades requeridas, o que entra em acordo com o que acredita Bohn (2000), já que os professores se atualizaram e se aperfeiçoaram para a nova modalidade de aula emergencial, algo que ocorre de forma constante no fazer docente devido às necessidades pedagógicas que mudam, conforme muda seu público – suas características, suas necessidades e, como apontamos neste estudo, seus sentimentos e suas motivações.

Outra sugestão interessante é que os professores poderiam aproveitar as aulas *on-line* para trazer algo mais relacionado à cultura. Acreditamos que, pelo fato de serem aulas remotas, o uso da internet pode favorecer momentos mais culturais para a aprendizagem de uma nova

língua, o que corrobora com as ideias dos autores Lund e Pedersen (2001), que acreditam que o professor não deva dominar e transmitir somente conteúdo, mas também conhecer profundamente a cultura do idioma que ensina, para que consiga agregar aos encontros com o corpo discente, motivando-o a aprender uma língua também pelo seu caráter extralinguístico.

Após o exposto e as discussões relacionadas à aprendizagem de um idioma em época de pandemia, percebemos o quanto o processo de aquisição ainda é extremamente importante e deve ser pensado com carinho e afinho, principalmente em situações inovadoras e inesperadas, como o contexto pandêmico vivido.

Considerações finais

A partir das respostas dos estudantes, conseguimos traçar um panorama de seus sentimentos, de suas percepções, de suas expectativas e de suas observações em relação à comparação entre as aulas presenciais e as aulas *on-line* para a aprendizagem de espanhol. Percebemos que há aspectos que eles consideram positivos em relação às aulas *on-line*, principalmente pela questão do conforto, de estarem confortáveis em suas casas, e pelo fato de não precisarem viajar para ter aulas, já que residem em cidades, por vezes, longe da universidade, o que também abrange as questões financeiras,

algo que se sobressaiu no questionário aplicado.

Outro aspecto positivo para as aulas mediadas pela tecnologia e que foi observado nas respostas é o fato de que os estudantes admitiram, com base em sua percepção, que, apesar de todo o contexto negativo, ter aulas e aprender, mesmo que a distância, de maneira síncrona, mostra-se um ponto favorável à situação – ainda que reiterada a necessária condição de que funcione bem, já que, com relativa frequência, a falta de conexão de internet mostrou-se um empecilho para a aprendizagem. Enfatizamos, ainda, na análise do conteúdo, a observação de reconhecimento quanto ao esforço dos professores em atualizar-se para dar aulas em um modelo que não fazia parte de suas atividades e, como consequência, provocarem uma reinvenção pedagógica, bem como na necessidade de se continuar utilizando abordagens voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, ou seja, embora em época de pandemia, os processos de aprendizagem precisam ser determinados e conduzidos por abordagens que levem o aluno a uma aprendizagem eficiente da língua alvo.

Por outro lado, percebemos que há uma preferência dos alunos pelas aulas presenciais. Esse aspecto é confirmado quando criticam o mundo virtual por sua escassez de contato humano e pela sua falta de *normalidade*, como se per-

cebeu na Questão 1, e quando enfatizam os traços positivos dos encontros que, claramente, estão centrados naquilo que todos fomos privados, o contato físico e o que nele está implícito: a visão sem a distorção das telas, a conversa sem ruídos ou mediada por microfones, o tempo mais bem aproveitado, a interação de qualidade e sem interrupções externas. A aula viva de qualidade incomparável. Percebemos, assim, a partir de suas respostas, que a tecnologia pode (e deve), sem dúvidas, ser uma aliada no processo de ensino e de aprendizagem, mas concomitantemente às diferentes abordagens. O ideal é que ela não seja o único canal de comunicação entre aluno e professor, com o risco de que se perca a humanização e a qualidade da educação.

The learning of Spanish: an analysis of classroom contexts in face-to-face and online formats

Abstract

This study is aimed at analysing the feelings and perceptions of students towards the acquisition of Spanish through face-to-face or online teaching. Ten students at the Languages course of a private institution were the subjects of the study. The instrument to collect data was a questionnaire applied via Google Forms containing five open questions about the process of teaching and learning Spanish du-

ring the pandemics. To meet the requirements of qualitative research, we made use of content analysis, after designing categories and subcategories of analysis. Results show that technology can and must be an ally to the process of teaching and learning a foreign language. Moreover, conclusions indicate that, though participants still prefer face-to-face lessons, they believe that the continuity of studies is extremely important and that all efforts must be made so they will achieve better learning, whether face-to-face or online.

Keywords: Spanish; Teaching; Learning; Face-to-face; Online.

Notas

- ¹ Um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outra no cérebro e que regula os movimentos, a coordenação motora e, finalmente, a aprendizagem (WALDRON; ASHBY, 2001).
- ² A presente investigação foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e tem como parecer de aprovação o n. 4.634.959.
- ³ É importante não confundir análise de conteúdo com análise do discurso. Esta última é uma abordagem filosófica que busca compreender a origem dos enunciados, sua inserção em dados contextos e a produção de significados, e tem como base as correntes russas (ver BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006) e francesa (ver PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 2009).
- ⁵ Embora não apareça como resposta dos participantes, muitos alunos reclamam dos valores que precisam ser pagos pelo transporte, o que dificulta a sua ida aos encontros presenciais.

Referências

- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15515/9697>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. *Revista Investigações*, Recife, v. 32, n. 2, p. 456-478, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241740>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CELANI, M. A. A. Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de segunda língua: redesobrando as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.
- DANTAS, F. F. V. A moderna educação: ensino e aprendizagem da língua espanhola, metodologias, tendências e foco no aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-7. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58633>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- FERREIRA, E. da S.; ARAÚJO, J. M. de. Perspectivas e desafios no ensino da língua estrangeira na escola pública. *Revista Diálogos*, Cuiabá, v. 2, n. 20, p. 149-169, set./out. 2018. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/perspectivas-e-desafios-no-ensino-de-lngua-crescimento-do-mtodo-audiolingual.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

- JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. *A linguagem da política*. 2. ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1982. p. 53-76.
- KRAHNKE, K. *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- LUND, K.; PEDERSEN, M. S. What is good language teaching? *Sprogforum*, København, v. 7, n. 19, p. 62-65, 2001.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PAIVA, V. L. M. de O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-identidade-do-professor-de-ingles-vo9mqkzm7k8j>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. *¡La educación está desnuda!:* lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. Madrid: Ediciones SM, 2020.
- PRADO, F. de A. *Prazer: a energia dos vencedores*. São Paulo: Mercuryo, 1998.
- SANTOS, E. S. de S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, n. 1, p. 39-46, dez. 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SILVA, R. C. da. O papel de uma associação de professores de inglês na formação continuada do profissional: o exemplo da APLIEMGE. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2, 2000. *Anais [...]* Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.
- VRAKKING, B.; VEEN, W. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WALDRON, E. M.; ASHBY, F. G. The effects of concurrent task interference on category learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 8, n. 1, p. 168-176, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03196154.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura

Ana Lúcia dos Santos*

Alexandre António Timbane**

Resumo

A literatura africana e afro-brasileira é uma ferramenta importante na formação do homem crítico. O ensino médio é o espaço mais adequado para a exploração do potencial do conteúdo textual, a fim de construir identidades livres de preconceito e de discriminação. A pesquisa tem como objetivo debater a relevância da literatura afro-brasileira e africana na construção de identidades críticas e inconformadas com as desigualdades. A pesquisa é de caráter bibliográfico uma vez que a partir de diversas leituras bibliográficas explica os processos de escravidão, analisa as práticas racistas em obras e propõe caminhos para um ensino literário que inclui ao invés de segregar brasileiros. A pesquisa se fundamenta na Lei 10.639/2003, e Lei nº 7.716/1989, articuladas com revisão bibliográfica de Souza & Lima (2006), Cuti (2011), Albuquerque e Filho (2006), Cadernos Negros (2015), entre outros. Da pesquisa se conclui que há necessidade do professor de literatura aproveitar as diversas obras literárias de temática racista e preconceito com relação ao povo negro para usá-las como instrumento do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e africana. Conclui-se que se deve pro-

mover debates entre os alunos do ensino médio para que não façam ENEM apenas, mas também sejam cidadãos de respeito e respeitados pela sociedade e sem discriminação de qualquer tipo, lutando para uma sociedade mais humana.

Palavras-chave: Literatura; Negro; Racismo; Ensino; Cultura.

* Professora de Literatura, graduada em Letras-Língua Portuguesa. E-mail: ana.luciadoc@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9711-3575

** Pós-Doutor em Estudos Ortográficos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP (2015), Pós-Doutor em Linguística Forense pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC(2014), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique (UEM). E-mail: alextimbana@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2061-9391

Introdução

Segundo a Constituição Federal,

[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

A nossa sociedade só poderá ter um bom futuro se apostarmos numa educação que não apenas ofereça conhecimentos científicos, mas também forme o ser humano para a vida.

Dessa forma, o papel da escola como instrumento de transformação social é trazer uma educação para todos/as, sem estigmatizar nenhum grupo social, isto é, sem nenhum tipo de preconceito. Entretanto, isso ainda é utopia na realidade brasileira, visto que a discriminação é ainda preocupante, pois fatores como a falta de valorização dos professores, a má formação docente, a falta de infraestrutura e de material didático tornam os alunos das escolas públicas mais vulneráveis comparativamente aos alunos das escolas particulares.

As diferenças entre a escola pública e a particular evidenciaram-se mais no período da pandemia da Covid-19, em 2020, em que os alunos, as escolas e os professores das escolas públicas não puderam desenvolver as suas atividades remotamente, sobretudo por falta de estrutura e materiais tecnológicos. Fica

clara a ideia de que pouco se investe na escola pública no Brasil, favorecendo maior acesso aos que têm condições para colocar seus filhos na escola particular. O Exame do Ensino Médio (ENEM) será o mesmo para os alunos da escola particular e pública, mas os graus de aprendizagem e oportunidades são totalmente diferentes.

Outro problema é de cunho ideológico, Pois o negro e o índio não têm a sua história e cultura valorizadas, estão fadados a materiais didáticos que favorecem a classe dominante. Nessa perspectiva, os negros são representados na teledramaturgia ocupando papéis na maioria das vezes de subalternidade, pois vêm representados como empregadas/os domésticas/os, porteiro do prédio, gari, objeto sexual, motorista, jardineiro, copeiro ou ambulante, isso quando não é o mordomo palhaço e submisso. Na literatura brasileira, o negro aparece como bandido, negro dócil, aquele bonzinho que aceita tudo sem questionar, sem uma base teórica que agregue valores ao negro. Não se pode combater o problema racial no Brasil, enquanto a sociedade ainda reforçar esses estereótipos sobre o negro.

Esta pesquisa procura analisar como a literatura afro-brasileira é tratada no ensino médio, partindo de um estudo de caso realizado no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, no Município de São Francisco do Conde (BA). Analisando o

pressuposto de que a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da cultura, literatura afro-brasileira e africana em sala de aula, refletimos quanto a ser seguidos para o incentivo à leitura e à aprendizagem da história e da cultura brasileira partindo de um texto literário. É de salientar que a cidade de São Francisco do Conde teve uma forte participação escravocrata no período colonial e poderia ser o espaço mais adequado que adapta um currículo local que atende as realidades históricas, culturais do povo negro partindo de materiais literários africanos e afro-brasileiros.

De acordo com Peixoto (2013, p. 7)

[...] as leis 10.639, em 2003, e 11.645, em 2008, tornam obrigatório, em instituições públicas e privadas da escola de educação básica, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Sendo assim, a pesquisa visa incentivar a leitura e uso da literatura afro-brasileira no combate ao racismo e na inclusão de toda pessoa humana nas escolas do Município de São Francisco do Conde (BA). No estado da Bahia, a maior parte da população é negra (81,1%), segundo Silva et al. (2020), devido ao alto número de escravizados que foram forçados a deixar a África para fortalecer o poder político e econômico do Brasil. Por essa razão, é de suma importância analisar as políticas públicas que trabalham em prol da literatura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino.

A importância da Literatura Afro-brasileira e Africana vs a Lei 10.639/2003

É notório que o negro, na maior parte dos casos, quando aparece na literatura e na teledramaturgia ainda não assume o protagonismo. Dessa forma, os papéis que lhes são atribuídos são de subalterno, de submissão, de inferioridade perante os brancos representando a história da colonização, da escravização, da humilhação que os antepassados sofreram ao longo de séculos. Tanto o preconceito quanto a discriminação têm consequências nefastas para a sociedade brasileira.

A mídia é uma ferramenta poderosa, uma vez que é uma grande propagadora de estereótipos racistas na maior parte dos casos. Nas escolas, as festas juninas nordestinas escolhem a rainha do milho, uma garota com características europeizadas. Isso mostra o despreparo dos professores para lidar com a questão étnico-racial, pois de forma (in)voluntária, a escola promove o racismo institucional pelo fato de não desconstruir o racismo e qualquer outro tipo de preconceito e discriminação.

Os professores precisam se preparar para rever os padrões de beleza, adotando comportamentos- que combatem ideologias e padrões eurocêtricos. Hoje existem materiais que combatem o pre-

conceito e que podem ser usados como ferramenta de apoio para alavancar as relações étnico-raciais. É o caso da obra “os Cadernos Negros”, uma coletânea de contos afro-brasileiros organizada pelo grupo Quilomboje na qual autor(a)s negro(a)s publicam literatura, o negro é protagonista da sua história. Portanto, nesse contexto literário o povo negro tem vez e voz, quebrando e desconstruindo ideologias eurocentradas. Foi com muita luta dos movimentos negros pela igualdade e justiça social que o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e literatura afro-brasileira e africana na educação básica. Segundo Oliveira e Júnior,

Inserir a cultura africana e afro-descendente na escola representa não só uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas (OLIVEIRA ; JÚNIOR, 2012, p. 2).

Esses conhecimentos são de suma importância para valorização da cultura afro-brasileira. É pertinente valorizar e incluir o negro no meio social, para além de elevar a autoestima, construindo a identidade do negro, assim como trazer

o orgulho da sua cor de pele, dos seus cabelos e do seu potencial como seres humanos. Isso será possível se houver acesso a um estudo aprofundado sobre as suas origens. Todavia, a falta de atrativos faz que muitos jovens abandonem a escola e acabem indo para o mundo do crime, que é um labirinto que, às vezes, não tem saída.

A literatura afro-brasileira poderia ser uma ferramenta para romper com o ensino da literatura tradicional brasileira, pois valorizaria a cultura e a história do povo negro. Nessa perspectiva, os professores da educação básica em todas as áreas do conhecimento precisam fazer cumprir as leis supracitadas e assim, aos poucos, desconstruir ideologias errôneas acerca do negro no Brasil e da África.

Ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas de educação básica é refletir teoricamente acerca do respeito pela história do povo negro e da escravidão no Brasil. Assim, a literatura afro-brasileira, somada aos grupos organizados pelos movimentos negros de resistência, é instrumento norteador na luta contra as indecências sofridas pelos escravizados e seus descendentes. De acordo com Souza e Lima (2006, p. 11), a origem da literatura afro-brasileira deu-se com o uso do termo “literatura negra”, presente em antologias literárias publicadas em vários países e está ligada a discussões no interior de um movimento surgido nos Estados Unidos e no Caribe. A literatura negra:

Assumia as questões relativas às identidades e às culturas dos povos africanos e afro-brasileiros. Através do reconhecimento e a valorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo. Para muitos teóricos e escritores do Brasil. (SOUZA & LIMA, 2006, p. 11-12).

Sendo assim, quando o termo “afro” aparece como prefixo à literatura “brasileira”, automaticamente remete a uma produção literária que versa a história e cultura dos afrodescendentes. Desse modo, as leis no Brasil normalmente funcionam na teoria, pois na prática a história é outra, pois nem sempre são executadas na prática. Portanto, é preciso fazer uma reflexão acerca da Lei Federal nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro. Para essa problemática, Oliveira e Júnior (2012) afirmam que:

As escolas tradicionais apresentam falhas na medida em que não articulam os conteúdos ministrados em sala de aula com aspectos mais abrangentes da sociedade, tomada em seus diferentes aspectos e compostas por diversos atores sociais. Tal perspectiva reduz a escola a um local de instrução. O que é transmitido aos alunos (as) não contempla diversos grupos pertencentes à sociedade, não dá a devida importância, por exemplo, às populações negras e indígenas [...]. O ensino tradicional, nesse sentido, reproduz os valores da sociedade dominante e mantém essa condição. Escola e sociedade dominante caminham juntas no sentido de manter as ideologias das classes opressoras, não abrindo espaço, assim, para uma análise crítica social e impedindo a inserção de outros grupos sociais menos privilegiados nessa discussão (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012, p. 3).

Sendo assim, fica evidente que a Lei Federal (nº 10.639/2003) foi uma grande conquista, e podemos denominá-la dívida histórica. A escola precisa ser atrativa para atrair jovens negros e transformá-los em intelectuais. Esses jovens, muitas vezes, só são vítimas de um Sistema Educacional que não é atrativo. Partindo dessa perspectiva, os jovens negros, em muitos casos, precisam parar os estudos para contribuir com a renda familiar. Esse quadro não é observável só no Município de São Francisco do Conde (BA), mas em todo o território brasileiro. O Brasil tem uma dívida histórica com o povo negro, pois os negros são os que mais ficaram prejudicados social e economicamente. A pesquisa -de Albuquerque e Filho (2006) ilustra “uma história do negro no Brasil” cheia de sofrimento, de desumanidade, de tristeza e de aculturação.

Só a escola tem o poder de transformar e agregar valores, abordando fatores como as contribuições que os negros deram para o conhecimento científico e tecnológico e mostrando o continente africano de outra perspectiva, para que muitos alunos não confundam a África com um país, para além do desconhecimento total das origens africanas e afro-brasileiras. Os relatos históricos distorcidos são nefastos e precarizam o debate antirracista. A falta de debates sobre a cultura e a história da África faz que pessoas brancas sejam valorizadas

enquanto o negro é inferiorizado. Pior ainda é quando o próprio negro não se vê como tal, discutindo e combatendo contra os negros. Para haver mudanças no comportamento e amenizar a discrepância que há entre negros e brancos na sociedade, é preciso desarmadilhar o preconceito racial. Quando o assunto são os povos afrodescendentes e africanos, é preciso plantar a semente da mudança nos estabelecimentos de ensino.

A literatura africana e o ensino médio público em São Francisco do Conde (BA)

O Município de São Francisco do Conde (BA) é um dos territórios brasileiros onde muitos escravizados foram colocados para desenvolver atividades agrícolas. Por exemplo, no bairro de São Bento das Lajes, próximo ao centro da cidade existem até os dias atuais, ruínas da 1ª Escola Agrícola do Brasil e da América Latina fundada em 1859 por D. Pedro II. A cidade é cercada por várias fazendas, onde funcionavam os engenhos de cana-de-açúcar, como a Fazenda D. João, na qual se encontra hoje o quilombo de mesmo nome, cercado por palmeiras, colônias e manguezais. Para além da Fazenda D. João existem a Fazenda Engenho D'água, Fazenda Engenho Novo, entre outras. Há um

grande patrimônio histórico que precisa ser preservado, pois carrega a história do povo negro e da colonização em São Francisco do Conde.

A cidade tem apenas duas escolas de ensino médio. As matérias dadas no ensino médio visam preparar o aluno para o ENEM; faltam aulas que preparem o estudante para a vida, para a socialização. Trazer o texto literário para a sala de aula requer preparo metodológico. Não se pode trazer o texto literário para a aula sem definir claramente os objetivos gerais e específicos. Por vezes, os professores usam o texto para fazer um trampolim de noções gramaticais, para o ensino da leitura ou para servir de base à produção textual. Os enunciados de ENEM são prova dessa passagem de texto literário para a produção escrita, e até há quem acredite que quanto mais o aluno lê, mais saberá escrever. Isso não corresponde à verdade, porque se tratam de duas atividades diferentes, cada uma com seu próprio objetivo, exigindo a sua própria competência.

O texto literário vai além das funções aqui apresentadas, porque pode ser meio de ensino da história e da cultura de um povo. O imaginário do autor e também dos personagens, muitas vezes, não foge à realidade da comunidade do autor. Qualquer distanciamento exagerado torna o texto incompreensível e inacessível. Quanto mais os cenários ou as descrições se aproximam do leitor, maior

será a compreensão dos fatos. Por isso as relações entre a escola, a família e o aluno devem ser harmônicas. Segundo Timbane e Ferreira (2019),

Cabe à escola e a família harmonizar os seus **programas de ensino** para que o indivíduo a ser formado não fique confuso e sem saber a quem seguir, embora ambas as instituições tivessem boas intenções: fazer com que o indivíduo seja integrado na sociedade e que tenha um comportamento aceitável.

Escritores se preocupam com o uso do termo “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira”, como uma forma de combater a exclusão social. No entanto, “literatura negra” ou “afro-brasileira” se distancia da literatura tradicional, porque a literatura negra é uma “arma” para defender os menos favorecidos pela história. Mesmo entre os escritores que se assumem como negros, alguns deles muito sensíveis à exclusão dos descendentes de escravos na sociedade brasileira, existe resistência quanto ao uso de expressões como “escritor negro”, “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira” (SOUZA; LIMA, 2006). Os autores citados explicam que essas expressões particularizadoras acabam por rotular e aprisionar a sua produção literária. Outros, ao contrário, consideram que as expressões permitem destacar sentidos ocultados pela generalização do termo “literatura” (SOUZA; LIMA, 2006).

Embora alguns escritores optem por não usar “literatura negra” ou “litera-

tura afro-brasileira”, os termos são de suma importância para serem trabalhados em sala de aula, pois os conteúdos presentes colaboraram na construção das identidades dos afro-brasileiros que trarão a cultura africana, crenças, tradições, entre outras identidades. O exemplo disso são os “Cadernos Negros” (1978), organizados pelo grupo Quilombohoje, em que os poemas e contos são leituras da identidade:

Firmino enfiou-se na mata adentro com dois dos seus melhores cachorros. Ele sabia que passar a noite na mata lhe rendia boas caças. Em seu kit de sobrevivência não lhe faltava fumo, pois aprendera com os melhores caçadores que, na mata, **existia um ser que adorava enganar quem nela entrasse**. A pessoa se perdia na mata e de lá não conseguia sair nunca mais. E os que escapavam endoidavam! (...), (CADERNOS NEGROS, 2015, p. 25; grifo nosso).

A citação acima conta a história do negro, suas crenças, costumes em uma linguagem simples e de fácil compreensão. O Firmino é o protagonista. O ser que faz as pessoas se perderem na mata ou no manguezal, de acordo com a cultura popular, chama-se “Caipora”, que faz parte da mitologia tupi. Os índios também contribuíram com o legado cultural. Assim, estudos sobre a cultura e participação afrodescendente contribuíram para a formação do Brasil. As desigualdades se registraram no campo da educação, tal como ilustra o relato de DCN/Brasil (2004):

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 8 crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (DCN/Brasil, 2004, p. 7).

Os dados mostram que há falha na democracia, de igualdade e respeito com as diferenças. A discrepância entre negros e brancos na sociedade colonial é do conhecimento de todos, e isso ocorre até aos dias atuais. Sabe-se que a educação dá poder, transforma o pensamento humano e o mundo. A literatura tradicional, de acordo com Cuti (2011, p. 21), “sempre manteve relações com os poderes político e econômico; tanto para praticar a vasalagem e reproduzir seus valores”. Ou seja, os cânones literários foram e são responsáveis por grande parte das ideologias silenciaram os afrodescendentes até a contemporaneidade.

Portanto, uma educação étnico-racial é o subsídio para construção das identidades do povo negro no Brasil. Para tanto, faz-se mister lutar para

combater as injustiças contra os menos favorecidos, que sentem na pele as mazelas de um país onde as leis são falhas. Partindo desse pressuposto, a literatura afro-brasileira precisa ser inserida nas escolas de ensino médio e fundamental. Isso significa que as:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (DCNS/2004, p. 11).

Portanto, precisa-se de políticas públicas de reparação que ofereçam uma educação de qualidade para os afrodescendentes. Além disso, é preciso garantir a permanência dos estudantes em sala de aula. Desse modo, é dever do Estado assumir essa responsabilidade por meio de políticas públicas de reparação. O mesmo tem papel vital nesse processo porque, se não intervir, os estereótipos, o preconceito e o racismo continuarão crescendo, excluindo assim, os grupos minoritários. Dessa forma:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, rompem o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (DCNS/2004, p. 11).

Ademais, dentro desse contexto, faz-se necessário que alunos (independentemente da cor da pele) aprendam a literatura afro-brasileira para também aprender a ter respeito pelos seus semelhantes, pelo ser humano. É nessa perspectiva que a escritora e militante negra Conceição Evaristo chama sua escrita de “escrevivência”: por contar as experiências vivenciadas, para além de fazer denúncias de como é ser negro no Brasil. Suas poesias, contos e romances escancaram a realidade do racismo estrutural brasileiro. Em síntese, da “escrevivência” surgiu o conto “Olhos d’água” (EVARISTO, 2016), no qual a personagem acorda atordoada bruscamente de um sono, e indaga para si qual era a cor dos olhos da mãe, porque os olhos das mães negras brasileiras estão cheios d’água. Observa-se que as lágrimas ofuscam a visualização da verdadeira cor dos olhos. A escritora

apresenta características da literatura afro-brasileira, faz denúncias, sem se preocupar em divertir e ninar aqueles que julgam não pelo caráter, mas pela quantidade de melanina da pele.

Portanto, ser mãe e mulher negra no Brasil não é uma tarefa fácil, visto que a todo o momento, os meios de comunicação noticiam histórias absurdas de racismo, preconceito e assassinatos de pessoas negras. Estamos em pleno século XXI, mas cenas de escravidão, genocídio e racismo ainda são evidentes. Não é por acaso que o movimento negro norte-americano e o slogan “vidas negras importam” (*Black Lives Matter*) ganharam o mundo partindo do país mais rico do mundo. Nessa perspectiva, -pode-se afirmar que não é tarefa fácil viver dividindo espaço com ideologias eurocêntricas, que tiram oportunidades de se construir um país mais justo e igualitário. Quando a literatura negra rompe com a literatura tradicional, é uma forma de contar o heroísmo do negro e trazê-lo como protagonista, porque seu objetivo é construir a identidade do negro. A literatura afro-brasileira é uma ferramenta de resistência e de luta contra as injustiças da sociedade racista que persegue grupos étnicos (sociais) específicos. Analisamos o relato de Barros (2014), que narra uma cena preocupante de racismo, para reflexão:

Ele está bem trajado; e tem dinheiro para adquirir ingressos. Ainda assim, á porta de uma boate (que poderia também ser um restaurante, um clube, um hotel), este homem bem empregado e socialmente bem vestido tem sua passagem impedida pelo porteiro. Indignado, o homem exige que chamem o gerente, e aparece o próprio dono do estabelecimento. Este lhe diz que o porteiro está só cumprido ordem, as que ele mesmo deu, e que não adianta insistir porque nos seus estabelecimentos “pretos não entram. O homem que sofreu discriminação faz uma ligação telefônica para seu advogado. Dali a pouco uma viatura de polícia, desenrola-se discussões, surge do nada algumas câmeras de TV, no fim das contas o dono do restaurante é intimado a ir a delegacia com base na **Lei 7.716**- Lei brasileira datada de 5 de janeiro de 1989 que define e estabelece punições para os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Da multidão, que já se comprimia para assistir à pequena confusão que se estabelecera alguns aplausos e alguns silêncios (BARROS, 2014, p. 8, grifo do autor).

De acordo com Barros (2014), a narrativa supracitada nem sempre pode ter o mesmo final, pois o dono do estabelecimento talvez não fosse tão explícito na vida real. Nem mesmo a polícia e TV chegam tão rápido. Isso é uma realidade paradoxal na sociedade brasileira, em que a maioria das vítimas do preconceito são pessoas pobres, com pouco estudo e sem poder aquisitivo para pagar advogado. Por outro lado, racistas não temem as leis brasileiras porque as penas são brandas, com pouco efeito prático. Quem é rico ainda pode pagar uma multa em dinheiro e ganhar uma prisão domiciliar ou, simplesmente, pode ser condenado a

uma pena de “serviços comunitários” – que podem ser algumas “cestas básicas”.

O papel da literatura “afro” é narrar o cotidiano do homem e da mulher negra e trazer ao público todo o seu legado histórico-cultural, denunciando as injustiças sociais. É claro que isso sempre trouxe/traz incômodo para os brancos racistas e preconceituosos. Para tanto, mudam-se os tempos, porém, os repertórios, os estereótipos, o racismo e o preconceito continuam se alimentando da falta de respeito e intolerância, ou seja, os grupos dominantes nunca estão preparados para lidar com as relações étnico-raciais no Brasil.

Para Melo e Braga (2010), durante a trajetória do negro da África para o Brasil, várias histórias foram contadas, mas escritores dessa época as contaram como uma simples história, porque nunca sentiram na pele os malefícios do racismo. Escritores negros dos séculos XVIII, XIX e início do século XX produziram obras literárias trazendo a condição do negro na sociedade. Podemos citar os seguintes escritores: Domingos Caldas Barbosa, Luiz Gama, Cruz e Souza, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis. Peixoto (2013, p. 13) confirma o seguinte:

Lima Barreto esteve de diferentes maneiras, comprometido com a condição subjugada do negro escravizado ou livre; com a luta pela abolição do sistema escravocrata; com a representação positiva das mulheres negras e com a oposição sistemática as teorias científicas propagadoras de diferenças entre

as supostas raças, colocando a branco europeia como superior a todas as outras. Mesmo marcados pelo isolamento intelectual e literário no empenho da afirmação racial e na crítica ao racismo, esses autores são vistos por alguns críticos e escritores contemporâneos como precursores de uma produção literária conscientemente engajada na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Sendo assim, o posicionamento crítico de Lima Barreto e outros autores iniciou uma produção literária diferenciada daquelas apresentadas, nas quais, de forma ideológica só personagens brancos eram valorizados. Cuti (2011, p.16) afirma: “a literatura é uma forma de, pelo imaginário selecionar conteúdos e vivências da realidade e fixá-los no tempo por meio da perenidade da linguagem escrita”. Lamentavelmente, é usada como meio de propagar ideologias de cunho racista que prejudicam os grupos minoritários, e com isso também invisibiliza partes importantes da historiografia brasileira, negando os méritos de autores negros como Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), conhecido popularmente como Lima Barreto. Depois do seu falecimento:

O silêncio sobre sua obra recrudescceu o quanto pôde. A vertente desqualificadora continuou a exercer seu papel, porém mais enfraquecida depois da década de 1940, quando os títulos do autor voltaram, gradativamente, a encontrar guarida no mercado editorial. Isso ocorreu graças ao avanço e a diversidade dos estudos literários, bem como a luta contra o racismo travada nos vários campos do saber - em especial na antropologia e na sociologia – e pelas entidades negras (CUTI, 2011, p. 18).

Embora Lima Barreto tenha sido um grande escritor, seus escritos sempre foram mal vistos pelos colonizadores da língua escrita, os quais diziam que o mesmo escrevia errado. De acordo com Cuti (2011), os dados biográficos que mais usaram de Lima Barreto foi seu *Diário íntimo* (1956), cujas temáticas seriam o alcoolismo, a miséria, a loucura, entre outros adjetivos pejorativos, sendo até chamado de escritor “maldito”. Dessa forma, é notório que o escritor foi perseguido e humilhado pelos seus contemporâneos.

Os dados biográficos do autor foram o material mais aproveitado para abordar sua obra, a partir da publicação do seu *Diário Íntimo* (1956). O alcoolismo, a miséria, a irrelevância e a loucura, com o conjunto de preconceito que acarretam, lastrearam inúmeras abordagens de seus escritos, fazendo surgir, por um lado, a noção de autor que escrevia errado, de forma irregular, sem técnica apurada; e por outro de escritor maldito, lutador e patriota (CUTI, 2011, p. 18, grifo do autor).

Portanto, Lima Barreto foi um grande escritor, porém sua escrita não agradava seus contemporâneos, porque para além de fugir dos padrões tradicionais, Barreto era negro. De acordo com Cuti (2011), Barreto fazia questão de expor em toda sua obra como eram tratados os negros/mulatos pelo branco racista. Barreto trazia uma ideia de luta e resistência contra o preconceito. A obra barretiana trazia a consciência literária clamando pelo fim da escravidão e a busca pela

igualdade entre negros e brancos. Cuti (2011, p. 21) afirma que

[...] a literatura por sua vez, sempre manteve relações com os poderes políticos e econômicos; tanto para praticar a vassalagem como para reproduzir seus valores.

Os livros didáticos não trazem o negro como protagonista.

Ensino do português e da literatura no ensino médio

Existe muito material de qualidade de autores brasileiros preocupados em desfazer equívocos construídos ao longo dos séculos pela ideologia colônia, mostrando a realidade dos fatos, construindo uma narrativa de como os povos africanos fizeram a travessia do Atlântico e chegaram ao Brasil. É preciso mudar pensamentos ideológicos que cercam os brasileiros que foram trazidos da África para serem escravizados. Por exemplo, os livros de História usam o termo, “escravos” ao invés de “escravizados”, que significa “que descreve a situação que foi submetido ao regime de escravidão.”

É notório que não há uma preocupação em transformar em heróis e heroínas aqueles que tanto contribuíram dando o sangue para o desenvolvimento do país. É injusto que só a elite brasileira seja prestigiada e valorizada dentro dos textos literários. Os parâmetros da Lei nº 10.639/2003 são uma ferramenta

para mudar a história sem distorcer o real contexto. Porém, precisa-se de fiscalização para mapear o cumprimento. Visto que não se pode mudar o passado, pode-se, ao menos, proporcionar uma educação de qualidade, passível de reescrever o presente e garantir o futuro. Vale salientar que a elite dominante oriunda da supremacia branca trabalha para manter a classe dos menos favorecidos em total regime de opressão. Entretanto, a lei precisa cumprir seu papel, visto que se de:

Políticas de reparações e de reconhecimento formações dos programas de áreas afirmativas, isto é, conjuntos de áreas políticas dirigidas correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Áreas afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção o da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação o Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p. 12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são mediadores para correções das desigualdades entre as raças. Em união com os direitos humanos, tornam-se subsídios para combater o racismo na sociedade brasileira, Visto que, preconceito racial é crime diante

da lei. A escola tem papel vital, pois ninguém nasceu racista, essa ideologia é ensinada pelas pessoas. A escola tem papel preponderante na redução da discriminação e contribui para a emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Portanto, Por meio de conhecimentos científicos, a escola deveria ser um espaço democrático e de liberdade social que considera e inclui todos os grupos sociais. O Art. 6º determina que os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino devem avaliar e encaminhar situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme previsto o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL CNE/CP, 2004, p. 2). Sendo assim, a escola não pode negar o direito de os afrodescendentes conhecerem suas origens e cultura, todavia, o racismo institucional, ou seja, aquele que parte de dentro do estabelecimento de ensino é crime inafiançável.

Por isso, o “currículo local” é relevante para fechar as brechas abertas pelos programas do Ministério da Educação. Conclui-se nesta seção que a literatura

afro-brasileira é o caminho para desconstruir ideologias maléficas criadas pelo colonialismo, daí os debates de Lima, Nascimento e Oliveira (2009). Muitas escolas comemoram no dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra por ser o dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares (Zumbi dos Palmares). Depois da data, a consciência negra cai no esquecimento, mas a luta contra o preconceito de cor é cotidiana. Deve-se considerar que o racismo no Brasil não tem um dia específico, porque todos os dias há perseguição. A sociedade brasileira precisa estar em constante lembrança que racismo é crime e está previsto na Lei nº 7.716/89 (Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

Que tal trazer para a sala de aulas as seguintes obras: “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral; “Insubmissas lágrimas de mulheres” ou “Olhos d’água” de Conceição Evaristo; “Desde que o samba é samba”, de Paulo Lins; “A escravidão no Brasil”, de Joel Rufino dos Santos; “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana; “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes; “Assim na terra como embaixo da terra”, de Ana Paula Maia; “O Sol na cabeça”, de Geovai Martins; “Rastros de resistência: história de luta e liberdade do povo negro”, de Ale Santos? O que pode acontecer com os alunos? Qual é o medo de trazer essas realidades para a sala de aula, para

discutir com os alunos, para “provocar” a sociedade brasileira, para debater com os políticos e para mostrar ao mundo que a diversidade é a maior riqueza que as sociedades humanas possuem.

A formação e criatividade dos professores na atuação é fundamental para que isso aconteça. A escolha de obras literárias negras já levanta a voz do negro na sociedade brasileira. O racismo estrutural deve ser combatido não apenas com leis, mas também com a mudança de comportamento e atitude na sociedade. Trazer textos literários para a sala de aula é, sem dúvidas, trazer debates, uma oportunidade para discutir comportamentos negativos e desconstruir a raiz racista presente na sociedade. Trazer a literatura africana, afro-brasileira e brasileira é proporcionar momentos que visam comparar, analisar e estudar as diferentes formas de ler o mundo. Cabe ao professor trazer, motivar ou atizar os alunos para que possam refletir e procurar caminhos do respeito às diferenças de qualquer ordem.

As disciplinas de língua portuguesa e literatura não devem ser apenas para fazer a prova de ENEM. É necessário que sirvam de reflexão quanto às questões de variação linguística e às questões de identidade do povo brasileiro, que é um povo heterogêneo. Os contextos sócio-históricos permitiram que isso acontecesse. Cabe a cada um desempenhar o seu papel para restabelecer a verdade, valorizando

os heróis e elevando a autoestima dos que mais sofrem o preconceito, racismo ou outra forma de discriminação.

Racismo Literário e a disseminação por meio da Literatura

A escravidão/exploração do negro no Brasil iniciou no período colonial e suas cicatrizes ainda se verificam até hoje. Trata-se de uma violência moral, cultural, física e psicológica (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006). Os colonos europeus justificaram a escravidão por meio do argumento de que os negros eram selvagens e sem civilização. Maria Firmina dos Reis, no romance *Úrsula* (1958), primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra maranhense, traz relatos da personagem mãe Susana. No capítulo IX, intitulado “A preta Susana”, a narradora conta como era a vida na África antes dos colonizadores. Na obra fica evidente que havia civilização, que as pessoas tinham suas famílias, casavam-se, cuidavam da terra e eram felizes com sua cultura e modo de vida. O contexto histórico faz-se necessário, o problema são as abordagens que não trazem o reconhecimento do negro como protagonista de sua história.

Nessa perspectiva, não devemos em hipótese alguma esquecer que os materiais didáticos distribuídos nas escolas são produzidos sob olhar da elite domi-

nante, que não valoriza todos os grupos sociais. A literatura afro-brasileira oferece subsídios para orientar estudantes a se defender perante comportamentos racistas que podem encarar no cotidiano.

Em obras de Reis (1958) e Lima (2008) encontram-se registros das mazelas que o negro passou sobre o domínio do colonizador. Portanto, esses conhecimentos são indispensáveis para reflexão acerca do que realmente acontecia na África antes da colonização. É sabido que o Brasil é um país com diversas culturas, ou seja, um país pluricultural. As informações obtidas nos estabelecimentos de ensino não são suficientes para construir uma identidade nacional dos afrodescendentes.

De acordo com Munanga (2005), os manuais escolares raramente tiveram a representatividade do negro e do índio. Os educadores conscientes sabem que

[...] a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do "outro" e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2005, p. 16, grifos do autor).

Negar a história do povo é também apagar a memória; a escola, de forma consciente não deve corroborar para expandir o racismo institucional.

O papel da escola é formar pessoas, não só para o mercado de trabalho, mas também para ter uma visão crítica sobre o mundo, partindo do pressuposto de que é por intermédio da mesma que se cons-

trói um país mais democrático, justo e igualitário. Dentro desse contexto, entra o ensino da cultura e literatura afro-brasileira e africana na educação básica. Os PCN's e as práticas docentes devem fazer que os alunos sejam cidadãos livres, conhecedores dos seus direitos e participativos na vida social e política. Os PCN's devem trazer temáticas que valorizam a pluralidade cultural, sem discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras. Os PCN's permitem também ao estudante se perceber integrante e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e interações possíveis, contribuindo para melhorá-lo (MUNANGA, 2005). Sendo assim, grandes escritores como Lima Barreto, Cruz e Souza, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Solano, Trindade, Abadias do Nascimento, Ruth Guimarães, entre vários outros, encontraram enormes dificuldades no mercado editorial, mas nunca deixaram em nome da causa da humanidade.

As obras canônicas são obras que constituem o panteão da literatura brasileira; nelas, o índio, o negro e o mestiço não têm espaço de privilégio. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) contempla também os indígenas, embora até os dias atuais, as comunidades indígenas sejam tratadas como selvagens. Na *live* realizada no dia 23/01/2020, o Presidente da República Federativa do Brasil,

Jair Bolsonaro, considera que os povos indígenas são animais selvagens e sem civilização¹. O índio, independentemente de sua cultura, é ser humano e merece o respeito de toda a sociedade, incluindo do Presidente.

Enquanto a literatura eurocêntrica exalta os heróis brancos, ricos, donos de terra e coloca o negro como “pé de chinelo”, como em “O menino Marrom” (1986), de Ziraldo, ou as narrativas de cunho racista de Monteiro Lobato (como veremos mais adiante), as literaturas afro-brasileira e africana exaltam Zumbi dos Palmares, Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Amílcar Cabral, Frantz Fanon e outros heróis que lutaram pela libertação ideológica colonial e pela causa negra. O estudo “Negras memórias, O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão”, de Araújo (2004), mostra uma lista longa de escritores, músicos, guerreiros, médicos, jornalistas, engenheiros, homens e mulheres negros e negras que marcaram a história da formação da nação brasileira.

A literatura não pode ou não poderia ser propagadora de preconceito. Por se manter atrelada a padrões ultrapassados, a arte literária se torna uma ferramenta injusta, que separa povos, segrega e exclui determinados grupos sociais. Concordamos com Souza quando afirma que a

[...] história da literatura no ocidente sempre invisibilizou a contribuição de povos não europeus, tanto no protagonismo nas histórias, com o intuito de negar e esconder suas identidades para subjugar e manter sob a condição de subalterno os povos que estavam sob seu domínio (SOUZA, 2019, s.p.).

Portanto, os padrões eurocentristas, tendem a permear a literatura brasileira, deixando o negro sem representatividade no espaço de fala, impossibilitado de ser visto de forma digna dentro do contexto literário, sem voz ativa no meio da elite “branca”. O escritor Gregório de Matos, apelidado de “boca do inferno”, autor dos poemas “Triste Bahia” e “Senhora Dona Bahia” no século XVII, descreve a Bahia com um retrato muito parecido do vivenciado atualmente, pois a Bahia do século XXI é toda ornamentada para receber turistas, principalmente nos lugares onde os senhores de escravizados costumavam desfilar. Entre esses lugares, estão o Mercado Modelo, o Pelourinho e a Praça da Sé. O povo negro muitas vezes se mistura aos turistas, porém como vendedor ambulante, flanelinhas. Partindo dessa perspectiva, muitos escravizados no passado também trabalhavam de vendedor para os escravocratas, pois foram explorados em todos os setores trabalhistas.

Segundo a oratura, existem muitos relatos a respeito dos povos de origem africana que não se encontram na literatura. Isso nos faz pensar que os resíduos do colonialismo português persistem em

oprimir os negros no Brasil. De acordo com Alves e Timbane (2016), os povos africanos, na sua maioria, são de tradição oral, ou seja, os autores ressaltam que muitas tradições culturais de que se tem conhecimento sobre a África e os afro-descendentes que vivem no Brasil foram passadas de uma geração a outra pela oralidade. Os autores classificam oratura como um conjunto de obras passadas na oralidade por autores anônimos. Cuti (2011) afirma que uma ideologia necessita da constante disseminação de crenças que reforcem ideias e sentimentos de superioridade de determinado grupo racial ou étnico. Omitir informações que possam reforçar a autoestima dos grupos dominados e, quando não for possível, manipulá-las a fim a fim de impedir que exerçam tal finalidade é a tarefa mais comum da formação/informação a ser veiculada (CUTI, 2011, p. 15). Sendo assim, é preciso muita sapiência para desconstruir ideias racistas que foram criadas por escritores que contribuíram de alguma forma para que os quilombos de antigamente apenas trocassem o nome para “periferia”.

Umas migalhas do racismo de Monteiro Lobato

No Brasil, raramente alguém não conhece o escritor José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), de Tauba-

té (SP). foi um grande escritor, famoso pelas suas obras de literatura infantil. Para além do público infantil, Lobato também escreveu romances, artigos, entre outros gêneros textuais. Seus livros tinham e têm espaços garantidos nas livrarias e bibliotecas nacionais e internacionais.

Com um talento invejável, deu vida a vários personagens da ficção, como a boneca Emília, Visconde de Sabugosa, Saci Pererê, para citar alguns exemplos. Uma obra que se imortalizou no Brasil, com um público gigantesco, foi o “Sítio do Pica Pau Amarelo”. As histórias são incríveis; porém, o racismo dentro dessa literatura é muito forte. Os personagens negros são estereotipados impiedosamente, pelo talentoso escritor, que revelou ser um racista assumido. Dessa forma, conseguiu criar polêmica com alguns escritores e militantes do movimento negro, que repudiam o racismo dentro da literatura brasileira, dentro do conto “Negrinha”, “Caçadas de Pedrinho” e tantos outros.

Sendo assim, quando o assunto é racismo na literatura, o nome de Monteiro Lobato não pode ficar no anonimato, pois o escritor é muito conhecido no Brasil com seus contos e fábulas. Com grande talento para escrever, Lobato aproveitou seu dom para demonstrar, através de seus textos, o quanto era um indivíduo racista e preconceituoso. Segundo Santos (2018), pessoas que nunca sentiram o peso do racismo irão defendê-lo dizendo

que, naquela época, todos eram racistas e que o escritor é extraordinário.

Entretanto, deixa-se claro que o objetivo desse trabalho não é de desmerecer o talento do escritor. Mesmo porque não se pode negar que tinha o dom imensurável para escrever. Muitos leitores ficam encantados com as narrativas das histórias, porém o racismo dentro da literatura é algo terrível para além de um homem racista. Santos (2018) afirma:

O escritor taubateano era um famoso defensor da eugenia, um tipo de seleção de humanos **bem nascidos** ou uma escolha de características superiores para a evolução da espécie. Exatamente o que defendia Hitler, vários países tiveram iniciativas como essa. Para ser mais exato, ele foi membro da Sociedade Eugênica de São Paulo e mantinha relações estreitas com vários dos principais nomes das políticas eugenistas brasileiras como Renato Kehl e Arthur Neiva. Recentemente foram reveladas cartas em que ele fazia elogios à KKK (Ku Klux Klan), a seita supremacista que assassinava negros e incendiava cruzeiros nos Estados Unidos. País de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan, é país perdido para altos destinos. (SANTOS, 2018, s.p.; grifos nossos).

Portanto, a citação acima ressalta que o famoso escritor era um admirador e membro de uma famosa seita racista dos Estados Unidos, grupos de assassinos brancos que matavam negros e incendiavam seus bens. Atualmente, os movimentos negros lutam incessantemente por igualdade, por isso não se permite que livros como “Negrinha” (1920) ou “Caçadas de Pedrinho” (1933) e outras

de cunho racista. É notório que Lobato não sentia nenhum tipo de afetividade pelos negros; se dependesse dele os negros seriam todos eliminados².

O escritor supracitado deixou um legado que, para o povo negro, trouxe danos irreparáveis, ao trazer personagens negros de forma estereotipada. Isso no Brasil, um país que passou por um processo de colonização severo, no qual o negro era tratado como objeto. O mais lamentável é haver pessoas que, defendendo a obra lobatiana, tentam transformar o escritor num militante que defendia os negros em sua literatura. Para tanto, o Instituto de Advocacia Iara afirma que:

Para muitos estudiosos da obra de Monteiro Lobato, o conto *Negrinha*, publicado em livro do mesmo nome no ano de 1920, é uma denúncia do autor contra as desigualdades entre negros e brancos. Mas o Iara vê na obra traços de racismo. Na representação, o Instituto afirma que o texto demonstra que a prática de lesões físicas contra os negros (escravizados) além de costumeiro, não trazia qualquer constrangimento e que o objetivo do conto não é denunciar o racismo, ou mesmo desconstruí-lo, trata-se da realidade que o autor e a sociedade da época têm para com relação ao negro (IARA, 2012, p. 1, grifos do autor).

É notório que alguns estudiosos admiradores de Lobato tentam justificar o racismo dentro da literatura no desespero, até distorcem os fatos, dizendo que se trata de denúncia. No entanto, não é novidade, partindo do pressuposto que a sociedade brasileira é racista. Assim,

subestimam a inteligência do povo negro do Brasil. Lobato defendia a ideologia ariana, ou seja, deveria existir só uma raça, a branca, eliminando os negros – que, para ele, eram uma raça inferior. Com esse pensamento supremacista, o escritor destilou seu “veneno literário” dentro da arte literária. Nessa perspectiva todos seus sentimentos de malevolência foram para personagens negros da sua criação.

No livro “Caçadas de Pedrinho”, esse racismo vem cheio de desprezo pela raça negra. O livro traz uma narrativa em que Pedrinho e seus amigos matam uma onça fêmea e levam o cadáver do animal abatido para o sítio. Assim, as narrativas seguiriam seu curso “normal” se não fosse a maneira inferiorizada e desrespeitosa e de cunho racista com a qual Lobato faz referência à Tia Nastácia, personagem negra de idade avançada que trabalha no sítio como empregada doméstica, fazendo bolinhos de chuva e cuidando dos afazeres domésticos. Dentro dessa narrativa, a generosa Tia Nastácia será agredida verbalmente e inferiorizada de várias formas, ganhando apelidos como beijuda, macaca de carvão, carne preta, entre outras marcas ideológicas de cunho racista.

A personagem Tia Nastácia quase não tem voz e é tratada de maneira irônica em Lobato, (1933, p. 17). Tia Nastácia de olhos arregalados do tamanho de xícaras de chá, até perdeu a fala. Limi-

tava-se a fazer pelos sinais um em cima do outro. Ainda não satisfeito o autor segue dizendo:

Tia Nastácia, esquecida dos seus inúmeros reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro a cima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida, senão trepar em mastro (LOBATO, 1933, p. 23).

É notória a hipérbole quando se refere ao tamanho dos olhos da doce Tia Nastácia. Benta, por ser branca, tem outro tratamento por parte do escritor taubateano. As duas senhoras idosas têm características semelhantes, separadas só pela cor da pele e pela classe social. O escritor Ziraldo também caminha nessa perspectiva na obra o “Menino Marrom”. Concordamos com Cuti quando afirma que:

Os brancos racistas não queriam e não querem heróis nacionais negros porque um herói gera consciência, esperança e mobilização da população dominada, e sua simbologia atinge a subjetividade com forte poder de arrebatamento por meio da identidade. Ocorre que a omissão produz um efeito contrário de suprir a carência. Assim, quando o oprimido perceber ter sido iludido, vai com muito mais sede ao pote. Foi o que aconteceu no caso de Zumbi. O movimento negro brasileiro foi fortemente impulsionado pela sua simbologia, que atualmente vem sendo diminuído pelos agentes racista controle social (CUTI, 2011, p. 7).

Sendo assim, o objetivo de uma “literatura baseada na consciência humana” não é trazer os negros e negras como protagonistas, mas que tenham tratamento igual ao que é dado aos heróis

brancos – “Homem Aranha”, “Mulher Maravilha”, “Super Homem” entre outros. Para além desses, os heróis negros da vida real podem fazer parte: Zumbi dos Palmares (1655-1695), o almirante João Cândido (1880-1969). Por acaso alguém conhece o guerreiro indígena Sepé Tiarajú, o grande guerreiro Zorobabé, o cacique caiapó Tipiet Karakó, o índio potiguara parente do célebre Camarão Pedro Poti, poderoso morubixaba guarani Nhenguiru, líder militar tabajara que lutou e expulsou franceses do maranhão Mandioca Capuba entre outros? Um estudo de Geraldo G. de Almeida mostra biografias de vários heróis indígenas do Brasil. Poucos escritores conhecem. Das mais de uma centena de heróis indígenas, quantos aparecem na literatura brasileira? Afinal, índios não são brasileiros? Não contribuíram para resistência e vitória contra o colonialismo neste país? Não merecem ser conhecidos pelas novas gerações? São estas questões que nos inquietam.

A dissertação de Fernanda Pereira da Silva, *Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana* (2018), é muito estarrecedora ao deixar claro que os “espaços produzidos pelos super-heróis negros e negras nos quadrinhos tornam-se uma importante possibilidade de enfrentamento das questões raciais historicamente vivenciadas pela popu-

lação negra” (SILVA, 2018, p. 5). Quem conhece o soldado e liberto Lucas Dantas do Amorim Torres? Quem conhece Manoel Faustino Santos Lira foi um dos líderes da Revolta dos Búzios, movimento ocorrido em Salvador, também conhecido como Revolta dos Alfaiates? Quem conhece O mestre alfaiate João de Deus do Nascimento, um dos líderes da Revolta dos Búzios, que nasceu em Vila de Cachoeira, em 1762? Esses e outros heróis merecem ter a sua memória registrada nos anais literários como forma de martirizar e ativar uma memória histórica que possa nos ajudar a compreender onde estamos e onde estamos indo nesta nação chamada Brasil.

Sendo assim, a literatura afro-brasileira é uma forma de denúncia contra o racismo. Desse modo, as escolas precisam inserir contos, romances e histórias africanas em todas as áreas de conhecimento e, assim, romper com a perspectiva da literatura canônica. É importante estimular a formação de professores como maneira de efetivar as principais legislações vigentes no Brasil sobre a educação das relações étnico-raciais e ensino das culturas afro-brasileira e africana (SILVA, 2018).

Considerações finais

O movimento negro contra a opressão da elite dominante vem desde os tempos da colonização europeia. Os afrodescen-

dentes e os africanos nunca deixaram de lutar, como demonstra a ousadia e coragem que Zumbi teve no passado. Precisamos fazer algo para que os verdadeiros heróis e heroínas não caiam no esquecimento.

No entanto, se realmente existisse igualdade de raças, o negro não precisaria mostrar todo tempo que tem potencial. As mulheres negras não seriam vítimas de preconceito, os estereótipos negativos não seriam tão evidentes. Em pleno século XXI, os jornais, redes sociais e revistas estão noticiando ondas de preconceitos raciais sofridos pela população negra na sociedade brasileira – na qual, a cada dia, os estereótipos de cunho pejorativo acerca dos negros só cresceram, obrigando o movimento negro a agir de forma crítica contra ideologias racista que muitas vezes causa morte de inocentes, pois dizer que não existe racismo no Brasil é de insanidade. Sendo assim, a literatura brasileira sempre trouxe o negro malandro e a mulata, desse modo só reforçou os estereótipos, pois esse legado cultural atribuído ao negro não merece credibilidade.

O antropólogo Kabengele Munanga de forma brilhante apresenta teoria que esclarece o mito da democracia racial dentro da sociedade brasileira, ao afirmar que O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as raças originárias, tem uma penetração muito profunda

na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004, p. 84, grifos do autor).

Quando se afirma que há uma democracia racial no Brasil está se escondendo o racismo, que realmente causa danos irreparáveis na vida do povo negro. Dessa forma, fecham-se os olhos para um problema gravíssimo, que exclui e estigmatiza os grupos minoritários, os quais precisam lutar por direitos iguais nos espaços sociais como é o caso do mercado de trabalho e educação. Uma forma de exercer a democracia é levar para sala de aula conteúdos que versem a importância do negro na construção do Brasil, buscando a história das lutas que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

A Lei 10.639/2003 fomenta a construção das identidades, sendo a escola o espaço de troca de experiências. Essa atitude trará a autoestima, o espírito crítico, autonomia e defesa contra ataques racistas que se observam. O racismo está presente no futebol, na Fórmula-1, no boxe, no basquete em todos os esportes. O ano 2020, terminou com vários casos de racismo tanto no esporte brasileiro

quanto internacionalmente. Conclui-se que os estudantes do ensino médio podem aprender o respeito pela diversidade cultural e podem ser mensageiros da paz e da igualdade entre as pessoas independentemente da cor. Existem no mercado editorial escritores/as negros/as comprometidos/as em trazer uma literatura que rompe com padrões tradicionais.

Afro-brazilian literature in the classroom: pathways to encourage reading and history and culture

Abstract

African and Afro-Brazilian literature is an important tool in the formation of the critical man. High school is the most suitable space for exploring the potential of textual content in order to build identities free from prejudice and discrimination. The research aims to debate the relevance of Afro-Brazilian and African literature in the construction of critical identities that are not satisfied with inequalities. The research is of a bibliographic character since from various bibliographic readings it explains the processes of enslavement, analyzes the racist practices in works and proposes ways for a literary teaching that includes instead of segregating Brazilians. The research is based on Law 10.639 / 2003, Law 7.716 / 1989, articulated with a bibliographic review by Souza & Lima (2006), Cuti (2011), Albuquerque and Filho (2006), Cadernos Negros (2015), among others. The research concludes that there is a need for the lite-

rature teacher to take advantage of the diverse literary works with a racist theme and prejudice against the black people to use them as a tool for teaching Afro-Brazilian and African History and Culture. We conclude that high school students should be debated so that they do not only do ENEM, but are also citizens of respect and respected by society and without discrimination of any kind, fighting for a more humane society.

Keywords: Literature; Black; Racism; Teaching; Culture.

Notas

- ¹ “uma vez mais o índio é 1 ser humano igual a nós- diz Bolsonaro” (PODER360, 2020).
- ² Para o aprofundamento deste debate, conferir Reginaldo (2019), Correio Brasiliense (2012), Ribeiro (2015) e Selke (2015).

Referências

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Geraldo Gustavo de. *Heróis indígenas do Brasil: memórias sinceras de uma raça*. Rio de Janeiro: Livraria Editora cátedra, 1988.
- ALVES, Maria José; TIMBANE; Alexandre Antônio. A importância da literatura africana na transmissão da cultura no ensino médio no Brasil. *Revista interfaces*. v. 7, n. 2, p. 78-85, 2016.
- ARAÚJO, Emanuel. Negras memórias, O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. *Estudos Avançados*. vol. 18, nº 50, p. 242- 205. 2004.

BARROS, José D'Assunção. *A construção social da Cor: Diferença e desigualdade na formação da Sociedade brasileira*. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2014.

BRASIL. CNE/CP 003/2004. *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASIL, LEI 10.639 / 2003. *Torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o médio*.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

CADERNOS NEGROS. (Org.). *Contos afro-brasileiros*. v. 38. Quilombohoje. São Paulo, 2015.

CORREIO BRASILIENSE. *Obra infantil de Monteiro Lobato causa polêmica por racismo*. 05/07/2012.

CUTI, Lima Barreto. *Retrato do Brasil Negro*. São Paulo, Ed. Selo Negro. 2011.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

IARA, 2012. *Instituto vê Racismo na obra de Monteiro Lobato*. Disponível em: www.oglobo.com.br. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

LIMA, Claudia. *Reflexão sobre a História do Negro no Brasil*, 2008. Disponível em: <http://www.claudialima.com.br/artigos.htm> acesso em: 24 dez. 2019.

LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Org.). *Griots – culturas africanas linguagem, memória, imaginário*. Natal: Lucgraf, 2009.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciana. *História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MONTEIRO, Lobato. *Caçadas de Pedrinho*. Vol.3. Editora: globinho. São Paulo. [s.n.].1933.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Beatriz de Sá; Júnior, Henrique Antunes Cunha. A importância da lei federal nº10.639/003. *Revista África e Africanidade*. Vol.16, nº17. Fe./mai.2012.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. *Literatura Afro-brasileira*. 2.ed. Salvador: Ed.UFBA,2013.

PODER360. *Cada vez mais o índio é 1 ser humano igual a nós, diz Bolsonaro*. 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY>. Acesso: 22 dez.2020.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Série: Prazer de ler, nº11, 1958.

REGINALDO, Lucilene. *Obra infantil de Monteiro Lobato é tão racista quanto o autor, afirma historiadora*. *Folha de S.Paulo*. 10.fev.2019.

RIBEIRO, Rodrigo de Oliveira. *Literatura e racismo:uma análise sobre Monteiro Lobato e sua obra*. *Revista Consultor Jurídico*. 12.dez.2015.

SANTOS, Alê. 2018. *Impacto do racismo de Monteiro Lobato sob uma visão pessoal*. Disponível em: <https://www.diariocentrodomundo.com.br>. Acesso: 9 set. 2019.

SELKE, Ricardo de Castilho. *Monteiro Lobato e seus críticos. XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores*. Florianópolis. 27-31 jul. 2015.

SILVA, Antônio Marcos Barreto et al. (2020). *Panorama socioeconômico da população negra da Bahia*. Textos para discussão. Salvador: SEI, 2020. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/textos_discussao/texto_discussao_17.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SILVA, Fernanda Pereira de. *Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. 2018. 156p. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Fundação Palmares, 2006.

SOUZA, Wagner Silva de. *O perverso Reflexo do Racismo na Literatura Brasileira*. 2019. Disponível em: <https://biblio.cartacapital.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2020.

TIMBANE, Alexandre Antônio; FERREIRA, Lillian Bispo. A família, a escola e o aluno: quem ensina o que e para quê? JORGE, Welington Junior (Org.). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa*. Maringá: Uniedusul, 2019. p.198-214.

A Pedagogia da variação linguística no Estágio Supervisionado/

Fernanda Barboza de Lima*

Resumo

Há pelo menos duas décadas, vivenciamos o esforço de inserir, no ambiente acadêmico, textos e discussões que ampliem o conhecimento do futuro professor de Língua Portuguesa sobre a diversidade linguística, movimento que deve contribuir para a ampliação da pedagogia da variação linguística no ambiente escolar. Com o intuito de colaborar com esse movimento e esforços, nosso trabalho buscou compreender quais as estratégias teórico-metodológicas que alunos estagiários do curso de Letras utilizam para ministrar aulas com o tema da variação linguística na fase de intervenção do Estágio Supervisionado. Para tanto, foram analisados 10 (dez) relatórios, produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado, na fase de intervenção. Os principais resultados apontam que os alunos estagiários utilizam-se de diversificados gêneros textuais para o trabalho com o tema da variação, optando por trabalhar questões sonoras (no plano intralinguístico) e por trabalhar questões geográficas (no plano externo à língua).

Palavras-chave: Pedagogia da variação linguística; Estágio Supervisionado; Relatórios de Estágio.

Introdução

A aplicabilidade dos estudos sociolinguísticos na aula de português tem sido incentivada por uma série de pesquisadores que compreendem que é necessário não apenas refletir sobre a heterogeneidade da língua, mas ensiná-la, competindo, assim, para o conhecimento da pluralidade das normas linguísticas, que não se reduzem apenas à norma padrão, referenciada e escolhida como objeto no modelo tradicional de ensino.

Nos entremeios que existem entre os estudos sociolinguísticos e a escola está a formação do professor de português. Mesmo que nem sempre o curso de Letras ofereça de maneira regular a disciplina da Sociolinguística, circulam

* Professora da Universidade Federal da Paraíba. Possui doutorado e mestrado em Letras pela UFPB, graduação em Letras e Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, também pela UFPB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nas subáreas: Sociolinguística e Dialetologia. Desenvolve, ainda, trabalhos nas áreas de Leitura, Produção Textual e ensino de Língua Portuguesa. E-mail: fernanda23lima9@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0474-6160.

desde cedo textos sobre a variação linguística e sua importância para o ensino de língua, debate obrigatório quando aos graduandos são apresentados os documentos orientadores do ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais recentemente, e os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba, num contexto mais local, são exemplos de como o avanço do trabalho dos pesquisadores sociolinguistas repercutiu no ensino de Língua Portuguesa, ecoando, por fim, nas instâncias nacionais e estaduais encarregadas de regular o ensino em nosso país.

Embora percebamos os esforços para inserção da temática da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, sabemos que ainda é necessário caminhar muito pra que as práticas pedagógicas reflitam realmente uma mudança da própria concepção do que é língua, pois a escola, os professores, a formação desses professores e os materiais didáticos que cercam esse profissional carregam ideologias bem diferentes sobre o que é a língua e isso acaba, necessariamente, por acelerar ou atrasar a efetivação da pedagogia da variação.

É dentro desse espaço de reflexão que situamos o graduando/estagiário do curso de Letras. Num espaço curto de tempo, esses estudantes são convidados a conhecer esse debate (de maneira,

por vezes, superficial), refletir sobre os problemas que ainda existem em torno dessas discussões e, enfim, transformar essas teorias em procedimentos didáticos que atuem para o conhecimento do fenômeno da variação e, em consequência, para a atenuação do preconceito linguístico.

O presente trabalho, nessa perspectiva, visa contribuir com a discussão sobre os caminhos para a efetivação da pedagogia da variação, buscando compreender como alunos estagiários do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na fase de ministração de aulas, pensam o ensino de variação linguística e quais estratégias teórico-metodológicas são utilizadas para ensinar esse fenômeno linguístico.

Metodologia

Sendo o objetivo de nossa pesquisa compreender como graduandos/estagiários do curso de Letras organizam suas práticas didático-pedagógicas em torno do ensino de variação linguística, partimos da análise de dez relatórios de Estágio Supervisionado produzidos na disciplina Estágio Supervisionado III do curso de Letras da UFPB – Campus IV – Litoral Norte, na fase de intervenção/ministração de aulas no ensino fundamental.

Por se preocupar com a produção de informações que auxiliam o debate sobre a pedagogia da variação linguística e a

formação docente, por meio da observação de fenômenos que surgem das práticas sociais dos indivíduos, podemos dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa-interpretativista.

Nosso trabalho deteve-se à análise documental e à pesquisa bibliográfica, por isso, a identidade dos alunos envolvidos no processo foi preservada e as citações, ao longo do texto, de partes dos relatórios, são marcadas pela enumeração dos mesmos. Da mesma forma, para preservar o anonimato dos participantes em relação ao gênero, optamos por nos referir aos alunos envolvidos sempre no masculino. A pesquisa teve as seguintes etapas: levantamento de bibliografia que discutisse sobre a pedagogia da variação linguística e o Estágio Supervisionado, compilação dos relatórios de estágio, análise e interpretação dos dados.

Do universo de 109 relatórios produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado III (ministração de aulas), em 4 (quatro) períodos letivos, foram selecionados 10 (dez) relatórios. O critério utilizado para seleção do corpus referiu-se ao fato do fenômeno da variação linguística ter sido objeto de ensino, apenas, nos relatórios selecionados.

Perspectivas teóricas

Sabemos que, com a consolidação dos estudos da variação, vinda com a sociolinguística variacionista de Labov,

na década de 1960, começou-se a traçar um panorama real das variações nas mais diversas línguas. Um dos desdobramentos que essas pesquisas permitiram referiu-se ao ensino de língua. Ao unir esses dois pólos, estudos sociolinguísticos e ensino de língua, Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) inaugurou a Sociolinguística Educacional, disciplina que tem como tarefa, segundo a autora, “[...] contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”.

O debate suscitado pela Sociolinguística Variacionista não apenas desdobrou-se na chamada *pedagogia da variação linguística*, mas repercutiu fortemente nas instâncias nacionais encarregadas de regular o ensino de língua. Foi por volta da década de 1990, que o tema da variação passou a ser incorporado nos PCN, no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), nas avaliações oficiais, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, como não poderia deixar de ser, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular, dentre outros documentos reguladores.

Conforme textos dos PCN e BNCC:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

As variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 79).

Dessa forma, não há como pensar a língua como algo homogêneo e, assim, não há como ensiná-la apresentando somente sua modalidade padrão. Os documentos afirmam que além de respeitar “às falas dialetais” presentes na sala de aula, deve a escola organizar situações didáticas que ajudem a combater o preconceito linguístico e a extinguir a ideia de que “a escrita é o espelho da fala”, o que acaba por produzir uma prática de “mutilação cultural”, já que perpetua a ideia que determinadas comunidades de fala desconhecem a gramática de sua língua, sendo assim, inferiores quando comparadas a outras (BRASIL, 1997, p. 26).

Pensando no papel da escola em relação ao ensino de variação, Cyranka (2015) nos convida a refletir sobre as possibilidades de desenvolver aulas de língua portuguesa nas quais as atividades de ensino envolvam o “ouvir” o aluno, o que, conforme Paulo Freire e citado pela autora, significa “captar a linguagem deles e, necessariamente, seus temas, que vêm através de suas palavras e de sua sintaxe” (FREIRE, 2011, p. 245 apud CYRANKA, 2015, p. 31).

Mas é preciso reinventar o ensino de língua? A autora pergunta num dos tópicos do texto. E diz que é necessário,

sim, “[...] negar a prevalência do ensino prescritivo e descritivo da gramática em favor do ensino reflexivo e produtivo”, utilizando a reflexão gramatical para o desenvolvimento das competências comunicativas ligadas à leitura e à escrita de textos. Mas antes de tudo, reconhecer os valores culturais do aluno e conhecer as práticas de letramento que eles já trazem para a sala de aula (CYRANKA, 2015, p. 34-35).

Nesse sentido, as atividades de leitura, escrita e gramática, normalmente centradas nas habilidades de decodificação (leitura), criação de frases soltas (escrita) e análise de frases desconectadas de textos (gramática), devem dar lugar a atividades de leitura e escrita de textos autênticos e diversificados e ao estudo de regras gramaticais relevantes para a construção do texto, que preveja mais de uma norma, ou seja, que haja espaço para que sejam apresentadas as diferenças entre norma padrão, culta, popular (ANTUNES, 2003; FARACO, 2008).

E como realizar essa última atividade? Ou seja, como discutir sobre as diferenças entre as normas? Cyranka (2015) coloca que o ponto de partida para a discussão sobre os usos linguísticos deve ser a caracterização do grupo de alunos que o professor tenha, diferenciando-os em dois grupos: os alunos das escolas públicas e os alunos das escolas particulares. O primeiro grupo, conforme a autora, muitas vezes, é falante “[...]

de uma variedade intermediária entre a fala rural e urbana”, essa variedade, Bortoni-Ricardo (2004) chama de “rurbana”. Já os alunos de escolas particulares costumam, em sua maioria, usar a variedade urbana.

Como implicações pedagógicas dessa diferenciação, temos que, enquanto os professores das redes particulares deverão centrar-se no trabalho com os traços graduais, os professores das redes públicas deverão centrar-se no trabalho com os traços graduais e descontínuos quando trabalharem as questões das variedades linguísticas. Os traços graduais são variações que acontecem no falar mais espontâneo de qualquer falante brasileiro e não sofrem estigmatização, como por exemplo, a monotongação do [ej] na palavra [‘pe̞i], no lugar da realização “peixe”. Os traços descontínuos são variações mais estigmatizadas, como a ocorrência do rotacismo em [‘kraru], no lugar de “claro”, por exemplo.

Refletindo sobre a variação linguística no repertório dos professores e alunos do ensino básico, Bortoni-Ricardo (2004) chama a atenção para as diferentes posturas assumidas pelos professores de Língua Portuguesa no trato com as variações ou traços descontínuos que aparecem regularmente na relação com o aluno. Questionamentos como “Corrijo o aluno?” “Deixo essa variação passar despercebida?” “Crio uma forma de mostrar a variação adequada à norma

sem evidenciar o desvio?” são dúvidas frequentes frente aos fenômenos da variação.

A autora revela, então, que pesquisas têm demonstrado alguns padrões de comportamento que os professores adotam quando se deparam com essas variações, principalmente, os traços descontínuos. São eles:

O professor identifica “erros na leitura”, ou seja, o erro na decodificação do material que o aluno está lendo, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação, tratando todos da mesma forma. O professor não percebe o uso de regras não-padrão, ou por não estar atento ou porque ele não percebe naquela realização uma transgressão porque ele mesmo usa essa variação.

O professor percebe o uso de regras não-padrão, mas prefere não intervir para não constranger o aluno.

O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo de variante padrão (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Como sugestão de resposta a esses eventos, Bortoni-Ricardo (2004, p. 131) diz que, na “perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos”, a estratégia do professor diante das variações realizadas pelos alunos, sejam elas graduais ou descontínuas, deve incluir duas questões: “a identificação da diferença e a conscientização da diferença”, podendo o professor, aproveitar o evento em que ocorre a variação para o reconhecimento das diferenças sociolinguísticas e a compreensão que

existem situações que exigem uma ou outra norma.

Quando Bortoni-Ricardo (2004) dá essa indicação de direcionamento, ela está respondendo a questão que norteia toda sua obra, que é a pergunta: como podemos, como professores, contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos? Questionamento maior da Sociolinguística Educacional, como anteriormente citado no texto.

Sabendo da complexidade envolvida na promoção dessas mudanças e na construção desse olhar mais gentil às variações, principalmente as mais marcadas, a autora propõe seis princípios que devem nortear as ações da sociolinguística educacional. São eles: 1. Compreensão da influência da escola na aquisição dos estilos mais formais da língua. 2. Observação que as variedades linguísticas que não recebem avaliação social negativa tendem a não ser objeto de correção da escola. 3. Promoção da compreensão que, no Brasil, a variação linguística está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. 4. Estabelecimento de espaços na sala de aula tanto para eventos de letramento, em que deve ser ensinada a língua que usamos para ler, escrever e falar em situações monitoradas, quanto para a utilização da modalidade mais casual e mais ligada à oralidade informal. 5. Interpretação, nos estudos de sociolinguís-

tica educacional, que os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser considerados. 6. Promoção de um diálogo efetivo entre sociolinguistas educacionais e professores do ensino básico (BORTONI-RICARDO, 2005).

Buscando apresentar alguns caminhos para o ensino de língua materna subsidiado pelos estudos da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2014) arrola algumas tarefas que os professores do ensino básico podem desenvolver em sala de aula. Além de sugerir atividades para a compreensão das estratégias coesivas, para o desenvolvimento da competência leitora e para a elaboração de estratégias a serem utilizadas na produção escrita, a autora traz outras possibilidades de se trabalhar na perspectiva da Sociolinguística Educacional:

- Identificar nos episódios apresentados em vídeo traços linguísticos que caracterizem a variedade local.
- Relacionar, na vida social da comunidade, práticas sociais de letramentos e de oralidade.
- Identificar nas atividades de sala de aula algumas que são conduzidas quase que exclusivamente na variedade-padrão (por exemplo, uma oração) e algumas nas quais são usadas a variedade-padrão e a variedade local.
- Fazer levantamento de regras de variação presentes na linguagem de amigos e familiares observados durante vários tipos de interação.
- Gravar a si mesmo interagindo com colegas e familiares e identificar posteriormente as regras variáveis no seu repertório.

- Appreciar as características da linguagem do personagem Chico Bento de Maurício de Sousa.
- Recolher exemplares de literatura popular (canções, cordéis, contos, trovas, poemas, narrativas de experiência pessoal, histórias das famílias) apreciando e descrevendo suas características linguísticas e literárias.
- Identificar em dois textos (o primeiro originalmente escrito e o segundo, a transcrição fiel de um texto falado) as características formais e funcionais das duas modalidades.
- Gravar dois discursos de aproximadamente 5 minutos cada um, sendo o primeiro planejado e o segundo não planejado e observar as diferenças.
- Identificar erros de ortografia (em eventos de escrita produzidos na comunidade), decorrentes da transposição de regras variáveis da fala para a escrita, identificando as que são regras graduais e as que são regras descontínuas.
- Recolher exemplos de graffiti e de outros textos espontâneos, analisando as interferências de regras fonológicas dialetais na ortografia (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 145-146).

Tantos Cyranka (2015) quanto Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014) lembram que outros tantos procedimentos didáticos podem ser pensados para o trabalho pedagógico com a base da Sociolinguística Educacional. Esses exemplos apresentados são apenas algumas das possibilidades. O que se buscou demonstrar é que há caminhos possíveis para um trabalho que promova o conhecimento da heterogeneidade linguística e para que os alunos não apenas se familiarizem com essas variedades, mas respeitem as diferenças e saibam adequar seu repertório linguístico a depender da situação em que se encontrem.

Essas posturas e ações que podem e devem ser incentivadas pela escola e pelos professores têm o poder de atuar diretamente, como nós falamos anteriormente, para a diminuição do preconceito linguístico e para a conscientização que esse preconceito tem mais base econômica do que linguística.

Análise dos dados

Como explicado anteriormente, o objetivo de nossa pesquisa foi analisar as estratégias teórico-metodológicas que alunos/estagiários do curso de Letras utilizam para ministrar aulas com o tema da variação linguística na fase de intervenção do Estágio Supervisionado. Para isso, debruçamo-nos sobre dez relatórios produzidos na fase em que os graduandos são convidados a planejar e ministrar aulas de Língua Portuguesa a turmas do ensino fundamental e médio. Na leitura dos relatórios selecionados, constatamos que o tema da variação foi escolha dos dez graduandos e não sugestão do professor supervisor da escola-campo, e que as aulas foram ministradas em turmas do ensino fundamental.

No *primeiro relatório analisado*, o estagiário sistematizou sua aula em torno de três ações principais: apresentação de conceitos, leitura e interpretação de texto e exercício gramatical. Ao discutir sobre a definição de variação linguística, diferenciou-a de mudança linguística,

apresentando exemplos que mostram as variações num contexto diacrônico e sincrônico. Após as definições e exemplos exibidos no quadro, entregou em cópias impressas a letra da música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga, pedindo que lessem e depois cantassem a música de forma coletiva. No exercício de interpretação, relatou que os alunos se limitaram a dizer que gostaram da experiência, o que o conduziu a desistir das questões interpretativas e passar ao exercício de “substituir as variantes em negrito pela palavra correta de acordo com a norma culta da língua portuguesa” (texto extraído do relatório 1), atividade a qual se seguiu uma correção com o auxílio do quadro.

Nesse relatório, observamos o esforço do graduando por trabalhar dois eixos importantes do ensino de língua: leitura e interpretação textual. Da mesma forma, ao escolher a música de um ícone da região nordestina, demonstrou se preocupar em contribuir para a valorização da cultura popular, pensando numa atividade contextualizada e em torno do texto. Outro ponto de destaque foi a apresentação inicial. Em outros relatórios, as variações foram apresentadas relacionadas aos fatores linguísticos e extralinguísticos que as condicionam. Aqui, o estagiário optou por apresentá-la dentro do contínuo temporal.

Uma questão frequente que aparece tantos nos relatórios de estágio quanto

nas discussões ocorridas em sala pós experiências de ministrações de aulas refere-se à dificuldade encontrada pelos estagiários em instigar reflexões a respeito dos textos trabalhados, principalmente nas turmas do ensino fundamental. No relatório do estagiário 1, isso também se mostrou um problema que ele acabou por ignorar, talvez pelo pouco tempo disponibilizado para a experiência, outra questão que se impõe nas atividades do estágio, ou pela inabilidade em provocar situações que suscitassem a participação dos alunos.

Por último, podemos pontuar as escolhas avaliativas. O estagiário optou por apresentar um exercício tradicional de substituição das variantes já destacadas no texto, pelo que ele chama de palavras “corretas” e de acordo com a norma culta. Aqui, podemos observar um ponto de preocupação que aparece nas reflexões teóricas que serviram de base para essa análise. Como efetivar a pedagogia da variação de forma consistente e adequada quando nossos graduandos/futuros professores de língua portuguesa ainda reproduzem a cultura do certo e errado? Ao longo do relato das aulas, o estagiário afirma a importância de se estudar as variações a partir de textos próximos à cultura do aluno, mas o faz reforçando que as variações destacadas devem ser substituídas por formas que ele entende como representativas da norma culta, não avançando no debate sobre

a adequação dessas formas às situações comunicativas que se apresentem.

No relatório 2, coincidentemente, *Asa Branca* foi eleita para ser o objeto de onde partiriam as reflexões sobre as questões da variação. Contudo, de forma diferente do primeiro estagiário, esse estimulou a interpretação do texto, pedindo para que os alunos discutissem sobre o tema tratado na obra e revelassem se conheciam ou não seu compositor, Luiz Gonzaga. A interpretação do texto, no caso, também foi a forma de avaliar o aprendizado. O graduando relata que “cada olhar lançado sobre as partes da letra trazia novas informações, o que conduziu ao entendimento e à construção de saberes numa aula repleta de interação” (texto extraído do relatório 2).

O estagiário comenta que, a partir do estranhamento de alguns alunos sobre a necessidade de respeitarem “as palavras erradas”, deu-se início a um debate sobre adequação e inadequação linguística, em que o tema do preconceito linguístico serviu de mote para que ele discutisse sobre a variação popular e culta da língua. Nessa experiência, em nossa avaliação, tivemos um exemplo de como o professor pode propiciar o reconhecimento das diferenças linguísticas, para explicar que existem situações que exigem uma ou outra norma, como orientou Bortoni-Ricardo (2005).

Os relatórios 3 e 5 tiveram em comum o fato de utilizarem o texto *Tipos de as-*

saltantes como base para suas aulas de variação. Nesse texto, brinca-se com a estereiotipação dos sotaques *nordestino*, *mineiro*, *gaúcho*, *carioca* e *baiano* (questão curiosa sobre o texto é o fato do sotaque baiano estar separado dos sotaques nordestinos e os sotaques nordestinos serem representados por um texto só, dado, infelizmente, não trabalhado em nenhuma das aulas analisadas).

Em ambos os relatórios, o texto serviu para se discutir as variações regionais, reveladas, nesse caso, por fatores sonoros específicos e representados na ortografia informal: “prestenção”, “arrebola”, “pantim”. Nos dois relatórios, deixa-se revelar que mais que uma atividade de reflexão sobre a variação, o texto *Tipos de assaltantes* propiciou um momento de descontração e interação entre os alunos.

Outra coincidência dos relatórios 3 e 5 foi o fato das aulas iniciarem com a apresentação dos conceitos de norma, a partir da diferenciação da norma popular e culta. No relatório 5, o estagiário ainda se dedica a apresentar as variações do ponto de vista profissional, situacional, social e geográfico. Em ambos relatórios, os estagiários sugerem como atividade, que os alunos reescrevam o texto passando-o para uma “linguagem mais formal” (trecho extraído do relatório 5). No relatório 5, essa reescrita deve ser de uma das partes do texto, no relatório 3, de todo o texto.

Um dado interessante a ser observado é que em ambos os relatórios, os estagiários fazem uso do termo norma culta em oposição à norma popular. Contudo, na descrição das sugestões de atividades de reescrita, pedem que sejam observadas as regras da gramática normativa, e que se consultem para a realização da atividade, dicionários e gramáticas, o que pode ser um revelador que há ainda uma confusão sobre o que esses graduandos entendem por norma culta e norma padrão, consideradas, por vezes, a mesma coisa.

Os relatórios 4, 6 e 7 apresentaram, para discutir os fenômenos da variação, um personagem bastante conhecido da literatura dos quadrinhos: Chico Bento, figura muito utilizada para se pensar a variação regional, pois é ele, uma espécie de “símbolo” da linguagem caipira. Para Faraco (2008, p. 178), no entanto, Chico Bento “[...] está muito longe de representar, de fato, uma variedade do português rural. É antes uma elaboração estereotipada de um certo falar rural”.

Os três relatórios comentam sobre aulas que partiram da leitura e interpretação de tirinhas de Chico Bento, utilizadas para pensar as diferenças entre o falar rural e o falar urbano. O relatório 6 apresenta que, além da leitura de uma tirinha, houve a exibição de um vídeo da turma da Mônica com o intuito dos alunos “ouvirem” as diferenças entre a fala do Chico Bento e a fala da Mônica,

representantes do falar rural e urbano, respectivamente.

No relatório 5, o estagiário expôs que em dado momento da leitura das tirinhas selecionadas, alguns alunos puseram-se a “imitar” Chico Bento, rindo e apontando seus “erros” de linguagem. O estagiário comenta que usou esse momento como “deixa” para discutir o preconceito linguístico e relacionar a fala de Chico Bento a um falar não muito distante daquele utilizado pelos alunos e por ele próprio, todos moradores de zonas rurais da Paraíba.

Nos três relatos, os estagiários utilizaram o debate e a participação da turma como formas de avaliar o aprendizado. Embora não tenham se aprofundado nas questões pertinentes à variação social, mostrando que não apenas a oposição rural e urbano explica as diferenças analisadas, mas também as influências da escolaridade e da classe social a qual pertence o falante, discutiram sobre o quanto nocivo é o preconceito linguístico que eles podem reproduzir por meio de brincadeiras e deboches.

Outra figura bastante presente nos planos de aula elaborados para o trabalho com variação linguística nas disciplinas que discutem o ensino, referindo-nos, aqui, ao contexto local, é Patativa do Assaré (poeta popular, cantor e compositor pernambucano). No nosso corpus, o texto *O poeta da roça* aparece como objeto de estudo nos relatórios 8 e 10.

Em ambos os relatos, o texto foi lido e discutido de forma breve pelos alunos. Mais uma vez, a questão da dificuldade de promoção de debates a respeito do lido aparece como um empecilho para se aprofundar a análise do texto selecionado e mais uma vez, ambos estagiários passaram rapidamente para as questões conceituais preparadas. Com exemplos do texto, o estagiário 8 discutiu sobre os fatores geográficos, sociais, históricos e situacionais que condicionam a variação, embora não nos tenha revelado quais exemplos foram esses.

As formas de avaliação utilizadas pelos estagiários foram diferentes, enquanto o estagiário 8 optou por avaliar a aprendizagem pela participação oral dos alunos, o estagiário 10 propôs um exercício de escrita sobre o que havia sido compreendido do texto lido, atividade pedida, segundo ele, para que, a partir do escrito, ele pudesse ampliar o debate sobre as compreensões do poema.

Por fim, nos relatos realizados pelo estagiário 9, temos aulas planejadas para o trabalho com a variação fonética, especificamente. Esse foi o primeiro relatório em que não encontramos o trabalho com um gênero textual. O estagiário optou por levar uma série de palavras que pode sofrer fenômenos fonológicos de acréscimo, subtração ou transformação, dizendo, inicialmente, que nem sempre as palavras escritas são representações fiéis das palavras faladas

e, posteriormente, explicando que, na oralidade, muitas mudanças acontecem com a pronúncia das palavras que, em contexto mais informal, acabam sofrendo modificações. Depois da exposição desses exemplos, o estagiário comentou sobre como algumas pronúncias, mesmo diferentes da forma escrita, não são consideradas “erros”, enquanto outras são, perguntando a eles se se incomodavam com “cabelelera” o tanto que se incomodavam com “bicicreta”, com o intuito de discutir sobre os traços contínuos e descontínuos, mesmo que, para isso, não usasse nomenclaturas e explicações mais elaboradas.

A avaliação deu-se pela participação no debate, pela interação observada. O estagiário, utilizando-se de texto da BNCC, reflete que analisar os diversos fenômenos da variação linguística é uma forma de ampliar a compreensão sobre a “natureza viva” da linguagem e, também, como uma forma de “fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico” (BRASIL, 2017, p. 508).

Considerações finais

Estudar a língua de acordo com a perspectiva das teorias sociovariacionistas é compreendê-la em sua multiplicidade, considerando os fatores internos e externos que condicionam sua variação e que revelam sua face diversificada e

mutável. Ao longo das últimas décadas, os estudos sociolinguísticos têm contribuído para o debate sobre como esse caráter variável da língua deve ter espaço nas aulas de português. Contudo, ainda observamos uma grande lacuna entre o que dizem as teorias e o que efetivamente observamos nas salas de aula, isso tanto do ensino regular quanto do ensino superior.

Em nossa pesquisa, observamos, com base em relatos de alunos estagiários de Letras que, embora seja unânime o entendimento que as teorias sociolinguísticas contribuem para a ampliação do conhecimento sobre a língua e, assim, para que reflitamos sobre as bases do preconceito linguístico, também é bastante representativo que muito se precisa percorrer para que os alunos/futuros professores de língua portuguesa sintam-se seguros e preparados para planejar aulas que realmente colaborem para a efetivação de uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”, como repetido algumas vezes ao longo desse trabalho.

Como um apanhado dos resultados mais palpáveis, podemos dizer que os relatórios revelaram que as teorias sociovaracionistas foram apresentadas e exemplificadas a partir dos diversos gêneros textuais, o que consideramos bastante positivo. Quanto às variações linguísticas, observamos aulas mais voltadas à análise sonora, enquanto que

as questões regionais e geográficas foram preferidas em detrimento dos debates sobre as questões sociais. Quanto aos métodos avaliativos, foram frequentes a observação da participação nos debates propostos a partir dos textos lidos, bem como exercícios de correção. Esse último dado foi considerado preocupante, uma vez que marca uma contradição entre o que era informado na exposição do conteúdo (a natureza variável da língua) e o que era pedido nas atividades propostas: a transformação das variações populares em variações consonantes à norma gramatical. Isso demonstra, em nossa opinião, que compreender a importância do debate não significa necessariamente saber realizá-lo e aponta uma necessária ampliação do trabalho sobre esse tema no curso de Letras.

Por mais que os documentos orientadores do ensino preconizem a importância de se levar para a sala de aula o debate sobre os fenômenos da variação, eles ainda não estão suficientemente presentes nas disciplinas que se propõem a pensar teorias e práticas para o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo da Linguística Aplicada ao Ensino e dos Estágios Supervisionados. Mesmo na disciplina de Sociolinguística, muitas vezes oferecida em caráter optativo, a Sociolinguística Educacional aparece como uma das unidades, em programas que se propõem a condensar desde os princípios da Sociolinguística Variacionista, pas-

sando pela Sociolinguística Educacional até a Sociolinguística Interacional, além de outras áreas de intersecção.

Se objetivamos, como pesquisadores, sociolinguistas e professores do curso de Letras, encontrar caminhos para a efetivação da pedagogia da variação linguística, é certo que precisamos, necessariamente, tratar do espaço e das condições para lidar com as questões sociovariacionistas na formação dos graduandos de Letras, pois são eles que transformarão esses conceitos teórico-metodológicos em efetivas práticas de ensino-aprendizagem nas diversas salas do ensino básico do país.

The pedagogy of linguistic variation in the supervised internship

Abstract

For at least two decades, we have experienced the effort to insert, in the academic environment, texts and discussions that expand the knowledge of the future Portuguese Language teacher about linguistic diversity, a movement that should contribute to the expansion of the pedagogy of linguistic variation in the school environment. In order to collaborate with this movement and efforts, our work tried to understand which theoretical-methodological strategies that students / trainee teachers of the Letras course use in order to teach linguistic variation in the intervention phase of the Supervised Internship. For that, 10 (ten) reports were analyzed, produced

in the supervised internship discipline, in the intervention phase. The main results indicate that trainee teachers use diverse textual genres to work with the theme of variation, choosing to work on phonological issues (in the intralinguistic field) and to work on geographic issues (in the extralinguistic field).

Keywords: Pedagogy of linguistic variation; Supervised internship; Internship reports.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.
- _____. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- _____. Manual de Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

A Produção de texto no livro didático da educação de jovens e adultos

Andreia Santana*

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo analisar duas propostas de produção textual presentes no livro “Caminhar e Transformar”, destinado às séries finais do ensino fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal análise foi elaborada uma ficha baseada na concepção de ensino presente nos documentos oficiais e na contribuição de autores que trabalham com o livro didático, com o ensino e com a linguagem, entre eles Kleiman, Marcuschi e Bakhtin. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de cunho qualitativo, predominantemente descritiva, com uma abordagem interpretativista. A partir da análise realizada, foi possível constatar que as propostas estão organizadas por gêneros e que estes são trabalhados durante toda a unidade temática. Percebeu-se também que a tecnologia e os gêneros digitais, tal como os gêneros orais, foram mal aproveitados.

Palavras-chave: Livro Didático; Educação de Jovens e Adultos; Produção Textual.

Introdução

Há muito tempo, no meio educacional, existe a discussão sobre “o quê” e “como” ensinar. Em função do seu papel de mediador entre o professor, o aluno e o conteúdo a ser ensinado, o livro didático tem um papel relevante nesta

* Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), Mestrado (2003) e Doutorado (2010) em Educação Escolar, também pela UNESP. No mestrado, desenvolveu uma pesquisa sobre a importância dos estágios na formação dos licenciados do curso de Letras e, no doutorado, pesquisou sobre as necessidades de formação continuada dos gestores e professores de português e inglês da rede pública. Além disso, cursou Pedagogia (2009) e participa dos grupos de estudos e pesquisas GEPFEC (Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Professor Contemporâneo- UNESP), FELIP (Formação e Ensino em Língua Portuguesa- UEL) e Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1-UFSCar). Em 2013, concluiu o Pós-Doc, na UFSCar, desenvolvendo uma pesquisa sobre a relação entre as avaliações externas, as políticas públicas, a formação continuada dos professores e a melhoria da qualidade na escola pública, com apoio financeiro da FAPESP. Atualmente, é professora adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na qual atua diretamente na formação de professores, integrando o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Estudos da Linguagem e do ProfLetras, respondendo pela coordenação deste. E-mail: andreiacunha@uel.br. ORCID: 0000-0003-0231-6570

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.11644>

discussão, atuando, muitas vezes, como um currículo a ser seguido, por isso é importante analisar como a produção textual é tratada no livro didático, doravante LD. A escolha pela produção textual ocorreu por acreditar que ela é de fundamental importância no processo de aquisição do conhecimento social e historicamente elaborado pelos homens. Matencio (2003) afirma que é função dos gêneros textuais a participação do aluno em atividades letradas das quais nunca havia participado antes. Partindo dessa afirmação, compreendemos que a variedade de gêneros em produção textual é necessária para o processo de ensino-aprendizagem, mas, mais do que isso, essa variedade deve ser pensada em relação a diversas necessidades culturais dos estudantes.

A escolha do LD como instrumento mediador da aprendizagem encontrou respaldo nos estudos de Lajolo e Bunzen (2011). Para Lajolo (1996), o LD se consolidou como um instrumento de prática pedagógica próprio da cultura escolar, ele se tornou um apoio para o trabalho do professor em diferentes áreas do conhecimento.

Em países como o Brasil, a relevância do LD se intensificou em função da precária situação educacional, fazendo com que ele estipulasse o conteúdo a ser ensinado, além de definir as estratégias a serem utilizadas no ato pedagógico (Lajolo, 1996), influenciando “o quê” e

“como” ensinar. Dessa forma, o LD se tornou um artefato cultural que orienta a prática docente na maioria das escolas brasileiras e que se modifica ao longo do tempo em função do momento histórico e dos sujeitos envolvidos.

Partindo do pressuposto que o LD influencia o trabalho do professor, este artigo analisou duas propostas de produção textual que integram o livro “Caminhar e Transformar” – Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o livro foi escrito por Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, em 2013, e publicado pela editora FTD. Ele foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2014, para vigência de 2014 a 2016, com prorrogação para 2017. No entanto, não houve até 2019 uma nova edição do PNLD para EJA, estando em uso, portanto, os livros da seleção de 2014. A escolha deste título ocorreu por ele ter sido o livro mais adotado pelas escolas que oferecem a EJA na cidade de Londrina, norte do Paraná.

A metodologia empregada neste artigo privilegiou uma abordagem interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa de perspectiva interpretativista não pode desconsiderar o contexto sócio histórico, pois não é possível a observação do mundo sem considerar as práticas sociais e seus significados vigentes. Para analisar as pro-

duções textuais, foi elaborada uma ficha baseada na concepção de ensino presente nos documentos oficiais articulada à fundamentação teórica que embasou este estudo- a saber: Bunzen (2011) e Lajolo (1996) no que se refere ao LD e a sua função como suporte escolar/mediador no processo de ensino e aprendizagem e Bakhtin (1981) e Marcuschi (2008) no que se refere aos gêneros textuais¹, entre outros.

Este artigo se divide em três momentos: primeiro, apresentamos o LD enquanto um artefato cultural construído em relação com a sociedade, em seguida, analisamos as duas propostas de produção textual escolhidas, para finalizar, apresentamos as considerações finais deste estudo.

O livro didático e as orientações oficiais

Durante muito tempo, não houve um LD específico para os estudantes da EJA, fazendo com que os professores utilizassem livros da educação regular, que não levavam em consideração o conhecimento de mundo do estudante da EJA e o infantilizavam. Os estudantes da EJA apresentam certas especificidades que devem ser levadas em consideração na escolha/elaboração do LD.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por lutas e embates políticos e pedagógicos, sendo uma modalidade

da educação que é uma conquista para a sociedade brasileira. Trata-se de uma conquista que teve seu auge na década de 1980, a partir do reconhecimento do governo da necessidade de assegurar aos jovens e aos adultos, que não puderam concluir seus estudos na idade regular, o direito à conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso aconteceu num momento pós-ditadura, quando a democratização estabeleceu novas prioridades sociais. Como grande conquista da sociedade brasileira nesse momento está a Constituição de 1988, a qual contemplava (e ainda contempla) novos direitos e estruturas do processo de democratização. Contudo, a respeito do público da EJA, Silva postula que:

Pode-se perceber, hoje, a heterogeneidade do aluno presente na sala de aula. São homens e mulheres, jovens e adultos, negros e brancos, empregados e desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego e pessoas deficientes, em sua maioria moradores de comunidades periféricas dos grandes centros urbanos e em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural. (SILVA, 2009, p. 62)

Conhecer o público da EJA e seu percurso histórico é fundamental para compreender como essa modalidade de ensino funciona e como o professor deve ser preparado para um trabalho que contemple uma formação intelectual, social e humana desses alunos, de tal forma que estes possam se tornar sujeitos atuantes e conscientes socialmente.

Segundo dados do censo escolar de 2016, o número de matrículas nesta modalidade de ensino chegou a 1.807.784 (na rede estadual e municipal). (Brasil, 2018). Esses números nos mostram o quão importante é a EJA enquanto modalidade de ensino, tornando-se necessário um trabalho que investigue como os conteúdos escolares são estruturados no LD. Sendo assim, partimos da premissa de que o LD destinado à EJA deve ser desenvolvido especificamente para esse grupo de estudantes, tal material deve levar em consideração o educando e sua realidade, ao mesmo tempo que deve garantir o acesso e a compreensão do conhecimento científico/histórico do ser humano, é um equilíbrio difícil de alcançar, mas necessário. O LD não deve apenas integrar o estudante ao mundo do trabalho, mas também desenvolver a sua leitura crítica sobre a realidade em que vive, para então poder modificá-la, ou seja, o LD deve partir da realidade do estudante, mas não pode ficar preso a ela.

Partimos do pressuposto de que o LD não é um simples material utilizado pelo professor, mas é um instrumento carregado de significados e que visa atender aos currículos escolares. Nesse sentido, Bunzen (2011, p. 887) afirma que é necessário compreender que “as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimen-

tação, tensão e escolhas curriculares.” Dessa forma, é possível afirmar que tanto a estrutura do LD, como a temática desenvolvida nele sofreram alterações ao longo do tempo. Um exemplo disso foi a inclusão de questões referentes ao preconceito racial, étnico, sexual e de gênero nesse material.

O LD representa um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, ele é o único referencial teórico que o professor tem acesso, conforme afirmam Rojo e Batista (2003). Mais do que isso,

[...] o livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 01).

Muitos são os fatores que integram a elaboração do livro didático. Um deles é a necessidade de se adaptar aos documentos legais para que possa integrar a lista de livros aprovados pelo PNLD, o qual, uma vez aprovado, pode ser adotado pelas escolas públicas, o que significa uma venda bastante lucrativa para as editoras.

Entre os documentos oficiais que regulam o ensino e, consequentemente, influenciam a elaboração dos materiais didáticos, citaremos dois: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Em relação aos PCN de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, o documento aponta que sua finalidade é

[...] contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCN servem como um parâmetro para nortear os processos pedagógicos, sustentando que tais processos devem propiciar ao aluno uma formação de competência discursiva e linguística, além de desenvolver a capacidade de leitor e produtor de textos críticos. Vale destacar que o documento já pontuava a necessidade de adequação aos gêneros e de reescrita dos próprios textos.

Nesse sentido, a produção de texto objetiva que o aluno possa realizar um processo de interlocução a partir das diferentes práticas sociais que fazem parte de seu cotidiano. É por meio da produção textual que o educando poderá relacionar as práticas de seu convívio social às características históricas das quais faz parte. Através da produção textual, o estudante estabelece referências culturais, organiza, produz, critica e interfere na sociedade que o cerca.

Além dos PCN, há também a BNCC que propõe que o estudante desenvolva um maior protagonismo quanto às práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula. A prática de produção de texto, para a BNCC, deve ampliar o contato

dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo das práticas de linguagem já vivenciadas para sua ampliação e criação de novas experiências.

De acordo com o documento, “trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e a proliferação de ódio.”, sendo que essa formação deve ocorrer através do trabalho com gêneros

[...] que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BRASIL, 2017, p. 135).

Entende-se por atuação na vida pública o domínio das diferentes práticas de linguagem e não apenas aquelas voltadas para o mundo do trabalho, nisso o LD da EJA apresenta uma especificidade que o diferencia dos demais livros destinados à educação básica: o seu interlocutor é um sujeito com uma trajetória que deve ser considerada, cabe à escola e ao material didático adotado abrir novos horizontes para o aluno e não apenas prepará-lo para o mercado de trabalho, é necessário que o LD seja estruturado de tal forma que proporcione a reflexão das práticas sociais através da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos historicamente elaborados.

A produção de texto² é de fundamental importância no processo de aquisição

do conhecimento social e historicamente elaborado pelos homens. Conforme Kleiman (2007, p. 2),

[...] na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local do trabalho.

E continua:

[...] acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Por isso é importante que o LD destinado à EJA traga gêneros presentes no cotidiano dos estudantes, mas também proporcione o contato com gêneros de outras esferas, a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes.

De acordo com Bakhtin (2003), toda a atividade humana está ligada à linguagem. Dessa forma, o autor postula que o uso da língua se dá por meio de enunciados, os mais diversos, os quais podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas também pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Por meio dessa afirmação, Bakhtin define o conceito de gênero do discurso (gênero textual), o qual se trata de um tipo de enunciado que obedece às regras estruturais, que levam em consideração o momento da produção, qual a circunstância de uso, para quem e o que está se comunicando, além dos recursos linguísticos para tal contexto de uso. O autor afirma ainda que

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização a língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

A importância dos gêneros do discurso está no fato de terem uma enorme diversidade de possibilidades de uso, os quais implicam as mais variadas situações de comunicação do cotidiano. Koch e Elias (2014) afirmam que a competência de conhecimento dos gêneros textuais “propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas (...)” e que

[...] essa competência possibilita aos sujeitos não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário (...), como também identificar as práticas sociais que os solicitam. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 55)

As práticas de linguagem, então, efetuem-se por meio dos gêneros textuais, que compreendem representações orais e escritas na construção dessas práticas. Os gêneros textuais, portanto, estabelecem as diversas possibilidades de comunicação, determinando modelos de práticas de linguagem. Em outras palavras, os gêneros trazem regularidades às práticas de linguagem, sendo, portanto, referência no processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

Na própria BNCC, há a indicação da ampliação do uso de gêneros textuais que se relacionam com diversos campos de atuação social, proporcionando novas experiências para o aluno. Mais especificamente, de acordo com o documento,

aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. (BRASIL, 2017, p. 134).

A BNCC considera que o estudante está cada vez mais interagindo com diversos tipos de interlocutores, principalmente por meio do uso das redes sociais. Assim, o documento propõe que, além dos gêneros que circulam na esfera pública, que se leve em consideração práticas de linguagem contemporâneas,

como o comentar, redistribuir, publicar posts etc. (BRASIL, 2017).

A produção de texto destinada à EJA

O LD “Caminhar e Transformar” é dividido em quatro unidades e cada unidade é dividida em quatro capítulos. É importante ressaltar que se trata de um livro único para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, o que significa que cada unidade deve ser abordada em um semestre o que equivale a um ano de escolaridade. Cada unidade tem um tema específico, nela é trabalhado a leitura, a análise linguística e a produção textual.

Para fins de análise, neste artigo, selecionamos duas propostas: Biografia/Autobiografia (Unidade 1, Capítulo 3) e Currículo (Unidade 3, Capítulo 3), doravante situação 1 e 2. As unidades são estruturadas por temas amplos, cabe aos capítulos delimitarem os gêneros que serão trabalhados, os temas propostos refletem aspectos essenciais das relações humanas, sociais e profissionais da vida desse alunado, como a questão da identidade, do meio ambiente, do trabalho e dos direitos humanos, estando em consonância com os temas sugeridos pelos PCN. A divisão das unidades, capítulos, temas e tipos de atividades está assim estabelecida:

Quadro 1 – Organização do Livro Didático “Caminhar e Transformar” para EJA de Língua Portuguesa

UNIDADE (TEMA)	CAPÍTULO (TÍTULO)	PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Unidade 1 Iguais e diferentes – Identidade e Diversi- dade	Capítulo 1 – Atenciosamente... Um abraço...Saudações – um estudo de cartas	Mãos à obra (Produção de texto) – Carta
	Capítulo 2 – Cordelista, o rei do verso ritmado	Mãos à obra (Produção de texto) – Poema de Cordel
	Capítulo 3 – Quem foi, quem é, quem será	Mãos à obra (Produção de texto) – Autobiografia e Biografia
	Capítulo 4 – Mito e identidade	Mãos à obra (Produção de texto) – Pesquisa/ Narrando um mito
Unidade 3 Trabalho e transforma- ção – O mundo do trabalho	Capítulo 1 – O trabalho em foco	Mãos à obra (Produção de texto) – Charge e tirinha
	Capítulo 2 – Diálogos entre campo e cidade	Mãos à obra (Produção de texto) – Paródia
	Capítulo 3 – A escolha da carreira	Mãos à obra (Produção de texto) – Currículo
	Capítulo 4 – Trabalho e qualidade de vida	Mãos à obra (Produção de texto) – Debate

Fonte: as autoras, a partir do livro analisado.

A partir do quadro acima, podemos observar que o LD apresenta, no total, dezesseis propostas de produção de texto, quatro em cada semestre. A estrutura de cada unidade do LD analisado segue os princípios organizadores propostos pelos PCN (1998): USO REFLEXÃO □ USO, ou seja, todos os capítulos, de todas as unidades, iniciam com um exemplo do gênero a ser estudado, sendo seguido de atividades de interpretação textual e identificação de elementos relativos ao gênero, como: características estruturais, finalidade e esfera de circulação. Em seguida, são propostas atividades de análise linguística, isto é, como a linguagem é trabalhada no gênero em questão, propondo exercícios que relacionem conteúdos gramaticais ao texto lido. E, para

finalizar cada capítulo, há a proposta de produção textual, de acordo com o gênero estudado. Merece destaque o fato do livro ser consumível, mas não haver espaço para a resposta dos estudantes.

Para analisar as propostas de produção textual foi elaborada uma ficha com 16 itens de análise, divididos em 3 eixos: 1. gênero e o uso da linguagem; 2. o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito e 3. interação em sala de aula. Dessa forma, investigamos se os gêneros em estudo contemplam os tópicos constantes no quadro:

Quadro 2 – Ficha de análise.

Gênero e usos da linguagem		1.	2
1	O gênero é contextualizado	X	X
2	Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa	X	X
3	Revela o objetivo da produção	X	X
4	Apresenta informações sobre leitor presumido	X	X
5	Informa o suporte no qual o texto circulará	X	X
6	Propõe o uso da tecnologia	-	-
7	Possibilita a reflexão sobre linguagem (escolha da variedade linguística correta)	-	-
O desenvolvimento do estudante enquanto sujeito			
8	Leva em consideração o conhecimento de mundo do estudante	X	X
9	Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade como sujeito	X	X
10	Integra diferentes áreas do conhecimento	X	X
11	Tem ênfase em questões emergentes socialmente	X	X
12	Respeita a diversidade social e cultural	X	X
13	Amplia o contato dos estudantes com gêneros diversificados?	.	.
Interação em sala de aula			
14	Possibilita a interação entre aluno/aluno	X	X
15	Permite ao professor fazer a mediação entre o aluno e a atividade desenvolvida/conteúdo	-	-
16	Propõe a reescrita e a autoavaliação do texto produzido	-	X

Fonte: as autoras.

Em relação ao primeiro tópico de análise, as duas propostas apresentam o gênero a ser estudado no início de cada capítulo, dando exemplos e apresentando o gênero numa situação real de comunicação. Essas informações serão importantes

para a produção textual, através delas, o estudante poderá estabelecer o primeiro contato com o gênero e como será a produção de texto que irá produzir, observando sua estrutura e linguagem, percebendo o contexto no qual tal gênero se insere:

Quadro 03 – Contextualização do gênero

Situação 1	Situação 2
Durante o capítulo, são apresentadas algumas biografias de personalidade conhecidas, como o Pelé. A contextualização acontece por meio de exercícios, convidando o aluno a pensar onde esse tipo de texto poderia ser encontrado.	Nesse caso, a contextualização ocorre em dois momentos: no meio do capítulo, com uma imagem de um currículo e a explicação para que serve, em quais situações deve ser utilizado e no tópico da produção textual, retomando as informações já dadas anteriormente, acrescentando as orientações de produção.
Fonte: Ferreira, 2013, p.50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

Contextualizar o gênero é importante para que o aluno estabeleça um sentido para aprendê-lo e perceba em que situações aquele texto deve ser formulado-

[...] é necessário que o estudante compreenda, na prática, o uso real do gênero estudado, para que, a partir dessa interação, possa “construir realidades sociais, papéis e identidades, não apenas reproduzir o já dado. (KLEIMAN, 2012, p. 27).

Além da contextualização feita ao longo da unidade, a parte destinada a produção textual intitulada “Mãos à obra” apresenta uma explicação sobre

o objetivo da produção e uma situação hipotética na qual o gênero trabalhado durante a unidade seja necessário.

Desta forma, o item “Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa” é atendido pelas duas propostas em análise, pois, conforme dito anteriormente, cada capítulo trata de um gênero específico, desde o seu modelo à sua produção. Ao propor o gênero ideal para determinada situação comunicativa,

[...] o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 217)

Quadro 4 – O gênero e a situação comunicativa

Situação 1	Situação 2
Mãos à obra- Produção de Texto- Autobiografia e biografia. Você vai produzir uma autobiografia e a biografia de um colega. Depois, a turma vai fazer um livro com as produções para que todos possam ler e conhecer várias histórias de vida.	Mãos à obra- Produção de Texto- Currículo Neste capítulo você leu um modelo de currículo e simulou uma situação de entrevista de emprego. O currículo é um texto frequentemente utilizado em processos de seleção profissional. Nele são apresentadas informações sobre a formação, as características e as experiências profissionais do candidato. Saber elaborar um currículo é fundamental para a vida do trabalhador. Usando o modelo apresentado nesta unidade, faça ou atualize o seu próprio currículo. A seguir, apresentamos algumas dicas para a composição. Se precisar, peça ajuda ao professor.
Fonte: Ferreira, 2013, p.50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

As produções estão integradas ao estudo do gênero presente em cada capítulo. Depois da apresentação do tema da produção, são apresentados alguns tópicos com orientações para a escrita do texto. Na situação 1, aparecem os seguintes tópicos: “Escrevendo a autobiografia” e “Escrevendo a biografia de um colega”. Na situação 2, há os seguintes

tópicos: “Preparando o currículo” e “Organizando os Dados”. As diretrizes para os alunos são redigidas em formato de tópicos escritos no modo imperativo e as indicações sobre a linguagem utilizada aparecem nesses tópicos também. Este formato está presente em todas as unidades do livro. Tendo como base a reflexão de Marcuschi:

Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo. (2008, p. 53)

O estudante precisa compreender em qual contexto a produção de texto solicitada se encaixa, assim ele será capaz de articular as suas ideias e intenções de forma adequada a cada situação comunicativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que os gêneros textuais, mais do que objetos de interação social, tornam-se materiais para a prática pedagógica com textos visando o aprendizado das funções sociais da língua

Da mesma forma, o tópico “Revela o objetivo da produção” também foi atendido pelas duas propostas.

Quadro 5 – Objetivo da Produção

Situação 1	Situação 2
Escrever a autobiografia/biografia para integrar um livro.	Fazer ou atualizar o próprio currículo
Fonte: Ferreira, 2013, p. 50.	Fonte: Ferreira, 2013, p. 175.

Para Geraldi (1993), existe a necessidade de uma finalidade para a produção textual e, mais do que isso, é indispensável que o aluno compreenda a razão pela qual ele deve produzir determinado texto. Complementando Geraldi, Marcuschi (2008, p. 79) afirma que “quando um falante ou escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele

pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha”, pois existem diversas possibilidades para a produção textual e será necessário escolher uma, esta escolha ocorre a partir do objetivo da produção.

Assim, os objetivos da produção textual devem estar claros para que o estudante, ainda aprendiz em relação à produção de texto, entenda o que deve ser feito e como deve ser feito, para que possa planejar a sua escrita, realizando escolhas conscientes, como quais palavras usar, quais ideias escrever e a melhor forma de organizá-las.

Outra questão importante na produção textual é apresentar o leitor presumido para a produção. Corroborando com esta afirmação, Marcuschi (2008, p. 78) declara que “um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige.” Isso quer dizer que definir o interlocutor (ou leitor presumido) é essencial para a produção textual, pois, caso contrário, o aluno irá pressupor que o seu único leitor será o professor, fazendo com que os objetivos reais da produção de texto não sejam alcançados. As duas produções selecionadas apresentam um leitor presumido:

Quadro 6 – Leitor presumido

Situação 1	Situação 2
Colegas de classe/Estudantes da escola	Colegas de classe
Fonte: Ferreira, 2013, p. 50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

Vale destacar que, apesar de todas as propostas apresentarem o interlocutor a quem se destina o texto no momento da produção, no comando da atividade não consta quem seriam os leitores presumidos em situações reais de uso do gênero, mas ao longo do capítulo, essa informação foi identificada. Contudo, seria melhor que ela fosse reiterada na seção “Mãos à obra”, pois informar o interlocutor

[...] aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto. (MENEGASSI, 2003, p. 57).

O fato de algumas informações importantes para a produção textual estarem diluídas ao longo da unidade e não serem retomadas no momento da produção textual, pode criar alguma confusão para o estudante, que pode ter esquecido o que já foi trabalhado ou mesmo o professor pode ter excluído algum tópico da unidade em que havia uma informação importante para o estudante. Por isso, julgamos importante que esta informação seja retomada de forma mais clara e objetiva na seção destinada à produção textual.

O próximo tópico analisado se refere a presença de informações sobre “o suporte no qual o texto circulará”, tais informações são encontradas nas duas propostas em análise, as duas informam, com clareza, onde o texto produzido pelo aluno circulará. Para produzir um texto adequado é necessário que o aluno (re) conheça o suporte no qual determinado gênero é veiculado. Conforme os PCN (1998), conhecer o suporte de veiculação do gênero estudado desenvolve a capacidade do aluno em construir as expectativas em relação à sua produção, como pressupor antecipadamente os sentidos que deseja estabelecer para seu texto.

Quadro 7 – Suporte de veiculação do texto produzido

Situação 1	Situação 2
Livro elaborado pelo professor com os textos produzidos pelos alunos.	Atividade de simulação de entrevista em sala e, posteriormente, a entrega do próprio currículo em empresas.
Fonte: Ferreira, 2013, p. 50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

Marcuschi (2008) afirma que o suporte foi desprezado durante um bom tempo no trabalho com os gêneros, pois o foco era o texto em si. Para ele, o suporte de um gênero é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p. 174). Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico no

qual o texto será veiculado, conhecer este suporte é fundamental para que o estudante faça as suas escolhas linguísticas. A única referência ao gênero oral aparece neste item, embora os documentos oficiais ressaltem a sua importância, ele ainda é pouco explorado nas propostas de produção textual.

O próximo tópico faz menção ao uso da tecnologia. Os PCN, mesmo em 1998, já orientavam sobre os gêneros e o uso da

tecnologia, a BNCC retoma esta mesma ideia e incentiva o uso da tecnologia e dos gêneros:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar (BRASIL, 2017, p. 10).

Nas duas propostas analisadas, percebemos que a tecnologia não foi bem aproveitada.

Quadro 8 – Possibilidades de uso da tecnologia

Situação 1	Situação 2
Não faz menção ao uso de qualquer tipo de tecnologia para a produção textual	O único momento, no tópico da produção textual, em que é citado algo relacionado à tecnologia é a orientação para o estudante imprimir o currículo depois de pronto para que possa ser entregue em empresas.
Fonte: Ferreira, 2013, p.50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

Embora apareça no enunciado do exercício “Faça uma pesquisa sobre o perfil”, não há indicação do uso da tecnologia para esta pesquisa. Há, apenas, a referência à impressão do currículo, o que, isoladamente, indica um subaproveitamento dos recursos tecnológicos.

Na atualidade, os gêneros relacionados à tecnologia são muitos e os estudantes têm acesso a eles quase o tempo todo. Sendo assim, possibilitar o uso da tecnologia nas práticas de produção textual é essencial, as duas propostas não levam em consideração a possibilidade de usar aplicativos ou outros recursos tecnológicos. Entretanto, devemos levar

em consideração o perfil dos alunos da EJA. Muitos não têm acesso fácil aos meios tecnológicos. Outros, quando têm acesso, têm dificuldades no manuseio. Tais características são dificultadores do uso da tecnologia, mas tornam mais importante ainda a presença destes recursos na sala de aula, mais do que utilizar estes recursos, é necessário também incluir os gêneros oriundos do universo tecnológico.

Para Marcuschi (2008), os gêneros virtuais exercem fascínio sobre as pessoas porque reúnem, num só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem. Devemos considerar que o trabalho textual deve ser a partir

dos gêneros considerados necessários à participação social, aprofundando o que o aluno já tem de conhecimento para que esteja preparado para as diversas situações comunicativas. De acordo com Kensky,

[...] as mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida. (2003, p. 25)

A tecnologia deve fazer parte das propostas de produção de texto. Nas duas propostas analisadas, faltou um aprofundamento nesse item, para que os estudantes pudessem ser inseridos nesse tipo de contexto de uso dos gêneros.

O próximo tópico aborda a temática das escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes, as duas propostas viabilizam o uso da variante linguística pertinente ao contexto de uso do gênero, como mostra o exemplo:

Quadro 9 – Linguagem utilizada

Situação 1	Situação 2
Embora não exija a adoção da norma padrão da língua, pede que o estudante utilize a 3ª. Pessoa do singular	Pede que o estudante utilize a norma padrão da língua. “Procure utilizar a norma urbana de prestígio, adequada à situação formal de uma entrevista de emprego”
Fonte: Ferreira, 2013, p.50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

As duas propostas de produção textual valorizam a utilização da norma padrão da língua, o que não está errado desde que o contexto assim o exija, o estudante precisa ser levado a perceber que a língua tem diferentes graus de formalidade e que devemos escolher a variante correta de acordo com o contexto. No entanto, entendemos que o fato de privilegiar unicamente a variante de prestígio social não oportuniza a integração do sujeito à sociedade. É necessário que a escola trabalhe com a norma padrão, sem que isso signifique inferiorizar o estudante que domina a variante popular da língua, neste sentido, Antunes faz uma excelente reflexão

a respeito do uso da variante adequada ao contexto de uso do gênero:

[...] apenas pela convivência com textos escritos formais, pela leitura e pela análise das especificidades desses textos é que alguém pode apreender os modos de formulação próprios da escrita. (ANTUNES, 2008, p. 199).

Pensando no perfil da EJA, consideramos que o estudante deve ser orientado em relação aos diversos graus de formalidade e variantes necessárias a cada contexto de uso do gênero.

Marcuschi (2008) complementa o que diz Antunes e afirma que o ensino da Língua Portuguesa não se dá pela gramática em si, mas numa perspectiva que

deve ser trabalhada por meio de textos. De acordo com o autor, o trabalho com textos não tem um limite esclarecido, visto que um texto pode ser tanto oral quanto escrito, mas postula alguns aspectos que podem ser trabalhados, como: o desenvolvimento histórico da língua, as diversidades de variação linguística, as relações entre fala e escrita, funcionamento e definição de categorias gramaticais, entre outros.

Relativamente aos tópicos de investigação presentes no eixo 2, as duas propostas em análise atendem aos pontos destacados na tabela. O próprio gênero escolhido para a produção de texto permite a utilização do conhecimento de mundo dos estudantes para o seu desenvolvimento, o aluno precisará fazer uso de suas experiências pessoais e/ou profissionais para produzir tanto a sua autobiografia, como o seu currículo.

Mais do que isso, para Bakhtin o sujeito se constrói na relação social com o outro e deixa a sua marca no que escreve:

Todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretado como trabalho hereditário de várias gerações, e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage (Bakhtin, 1981, p. 159)

O estudante, ao produzir um enunciado, faz escolhas linguísticas que marcam a sua subjetividade e sua relação com o mundo que o cerca. A fim de que a educação seja significativa para este estudante, ela deve proporcionar a reflexão sobre o mundo, sobre as questões sociais e sobre a própria linguagem.

Outro autor importante que trabalha com a noção de sujeito é Marcuschi (2008). Para ele, precisamos reconhecer a noção de sujeito como um ser essencialmente histórico, portanto, um sujeito ideológico. Ao fazer as suas escolhas linguísticas e temáticas, o autor reposiciona o sujeito histórico. Neste sentido, vale retomar o que Marcuschi diz:

Em suma, pode-se dizer que o sujeito não é assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro (...), o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua. (2008, p. 70)

Assim, podemos entender que o sujeito é constituído historicamente, culturalmente, ideologicamente, que pode e deve se reconhecer como sujeito de sua própria história, consciente de si e de sua realidade, criando e recriando sua identidade, compreendendo que faz parte da história, que o seu lugar na sociedade é determinante no/do seu modo de dizer, neste sentido, as duas

propostas analisadas propõe uma retomada deste sujeito, o aluno deverá escrever sobre si, levando em conta as suas experiências pessoais. De acordo com Marcuschi,

[...] a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu*. (MARCUSCHI, 2008, p. 71) (Grifos do autor)

Respeitar a subjetividade do aluno é um fator positivo nas duas propostas apresentadas, pois leva em consideração que o estudante da EJA é alguém com outros saberes e que estes saberes integram a sua subjetividade. Ao produzir um texto, o estudante deve(ria) se colocar como sujeito de seu próprio discurso, permitindo que exponha suas ideias, seu posicionamento a respeito dos acontecimentos no mundo, o que o leva a reconhecer seu papel enquanto cidadão atuante na sociedade.

Quadro 10 – Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade como sujeito

Situação 1	Situação 2
Organize os fatos mais marcantes de sua vida. (...) desde a primeira lembrança significativa até o acontecimento mais recente.	Selecione as experiências profissionais mais recentes e valorize os aspectos de sua formação que podem ser utilizados como diferenciais. (...) Inclua dados sobre
Fonte: Ferreira, 2013, p.50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

Sendo assim, o sujeito deve compreender seu lugar no discurso, sabendo que pode ocupar diferentes posições discursivas, isso pode ser percebido nas duas propostas investigadas. Ao criar uma autobiografia, o aluno se coloca como sujeito de sua história e simultaneamente utiliza o seu conhecimento de mundo para selecionar o que deve ou não integrar as duas produções apresentadas, as duas propostas analisadas permitem que o aluno repense sua trajetória de vida, sua identidade, o que o levou ao lugar onde está, enfim, ambas propostas enfatizam a posição do estudante como sujeito do seu próprio discurso.

Sendo assim, as produções propostas, em todo o seu processo, trazem a possibilidade de o aluno compreender como sua participação social é importante, mesmo que apenas produzindo um texto para ser exposto na escola, pois durante o desenvolvimento do seu texto é capaz de se posicionar criticamente frente à sua própria experiência de vida e diante das diferentes situações sociais.

Nesse sentido, observamos que as duas propostas em análise tratam de temas ou questões sociais emergentes e que permeiam o contexto dos estudantes.

Quadro 11 – Questões sociais

Situação 1	Situação 2
Cultura; história de vida.	Mercado de trabalho.
Fonte: Ferreira, 2013, p. 50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

A abordagem das diversas questões sociais emergentes proporciona ao estudante integrar várias áreas do conhecimento, sendo esse um tópico de análise que contempla as duas produções textuais em estudo.

Como temos visto até o momento, para que o estudante seja o autor do seu próprio discurso e cidadão atuante socialmente, é necessário que haja o trabalho com uma diversidade de conhe-

cimentos. O que podemos observar é que o controle curricular fragmenta o ensino, ou seja, faz com que a formação humana e profissional dos estudantes seja também fragmentada e não tão crítica.

O livro não propõe a integração das diferentes áreas do saber que integram o currículo dos estudantes, mas o professor pode complementar a discussão proposta no material e adaptar as propostas a realidade social do estudante.

No terceiro eixo apresentado, enfatizamos a necessidade da interação entre os alunos e entre os estudantes e o professor. As duas propostas em análise propõem a interação aluno/aluno:

Quadro 12. Interação aluno/aluno- Interação aluno/professor

Situação 1	Situação 2
“Você vai produzir a biografia (..) de um colega. Depois, a turma vai fazer (...) “com um colega, vocês vão escrever a biografia um do outro.”	“Com seus colegas, simule uma situação de (...)”
“Mostre ao professor para que faça comentários e sugestões” “(...) ajude o professor com a montagem do livro”.	“Se precisar peça ajuda ao professor”
Fonte: Ferreira, 2013, p.50.	Fonte: Ferreira, 2013, p.175

Além da interação com os estudantes, as duas propostas recomendam a interação com o professor, a fim de que este faça a mediação do conhecimento. A figura do professor aparece nas propostas, ele é visto como um parceiro e não como alguém cuja finalidade é corrigir o texto do estudante. Neste ponto, é importante destacar que o texto construído será “corrigido” pelos próprios alunos.

Considerando que existe uma falta de habilidade por parte do aluno em produzir determinados gêneros, é função do professor ajudá-lo a obter a competência nessa prática.

Nesse sentido, o professor é um mediador essencial durante esse processo, pois cabe a ele, como maior conhecedor naquele momento, proporcionar situações que levem o estudante a compreen-

der a função social daquilo que está aprendendo. Isso começa pela interação entre professor e aluno. Paulo Freire (1996, p. 47), em citação já conhecida popularmente, frisou que “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições para a sua própria produção ou a sua construção.” (Grifos do autor) Assim, mesmo antes do professor

iniciar a mediação, é importante que interaja com os educandos, que se sinta seguro em permitir que lhe façam perguntas, o papel do professor não pode ser ignorado.

Para finalizar as duas propostas, há uma última orientação sobre a revisão do texto e a sua finalização, conforme imagem abaixo:

Quadro 14 – Finalização

Situação 1	Situação 2
Finalização Com todos os textos já elaborados e revisados pelo grupo, ajude o professor com a montagem do livro	Revisando o texto Com seus colegas, simule uma situação de entrega e apreciação do currículo. Todos podem opinar e fornecer sugestões para tornar os textos ainda mais claros e isentos de problemas ortográficos ou gramaticais. Imprima o documento em um formato que valorize visualmente o currículo.
Fonte: Ferreira, 2013, p. 50.	Fonte: Ferreira, 2013, p. 175

Embora não haja uma referência explícita à reescrita do texto, é possível inferir que tanto a biografia que integrará o livro, como o currículo a ser entregue na entrevista, deverão ser reescritos após as “sugestões dos colegas”, para que estejam isentos de erros ortográficos e gramaticais. Esta leitura coletiva é bastante positiva para que o estudante repense as escolhas feitas durante a elaboração do texto.

Conclusão

Por meio da análise realizada é possível afirmar que as duas propostas analisadas permitem aos estudantes

se posicionarem como sujeitos do seu discurso, podendo refletir criticamente acerca dos temas abordados, repensando sua própria identidade e história de vida, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Além disso, as produções textuais são trabalhadas em sintonia com o restante da unidade didática, o que permite uma compreensão mais profunda da estrutura do gênero a ser produzido, seu meio de circulação e seus objetivos. Também identificamos que as propostas possibilitam a interação entre os sujeitos, o que lhes permite conhecer diferentes opiniões e vivências.

Contudo, mesmo o LD atendendo à maior parte dos itens analisados, al-

gumas ausências merecem destaque: as produções não envolveram o uso da tecnologia, desta forma, perderam a oportunidade de favorecer o letramento digital destes estudantes. Entendemos que, de fato, o uso da tecnologia com a EJA nem sempre é possível, pois as próprias escolas, muitas vezes, não oferecem essa possibilidade e nem todos os alunos têm acesso a isso. No entanto, justamente por esses motivos, é interessante que, mesmo de forma simplificada, seja propiciado ao estudante algum tipo de aproximação da tecnologia, já que essa está presente no cotidiano.

Outro problema encontrado, ao analisar isoladamente o tema da produção textual, foi a falta de reflexão sobre os níveis de formalidade da linguagem e a variação linguística existente no país, ambas as propostas valorizaram exclusivamente a norma padrão, o que não é errado, mas poderia ter sido melhor trabalhado para que o estudante percebesse que há diferentes níveis de formalidade na linguagem e que as duas situações apresentadas demandam a adoção da norma padrão.

Também destacamos que a produção de texto oral foi pouco aproveitada nas duas situações apresentadas. Além disso, as duas produções textuais analisadas apresentam um caráter bastante pragmático e, embora reconheçamos a importância das propostas terem uma base no universo dos estudantes, chama-

mos a atenção para o fato de que cabe à escola apresentar também um outro universo e favorecer a compreensão dos gêneros secundários, mesmo que ele não faça parte do contexto social do estudante. Entendemos que a educação deve superar a lógica do capital, desta forma deve proporcionar uma formação que ultrapasse o imediatismo da nossa sociedade e forneça os conhecimentos socialmente elaborados e historicamente acumulados não só para que o estudante se “encaixe” no mercado de trabalho, mas também para que ele o questione, exercendo, assim, a sua cidadania. Para isso, é essencial que o aluno seja sujeito de sua história, pense e repense o seu contexto social para que possa intervir nele.

Writing In The Adults And Young Adults Textbook

Abstract

This article has as main objective to analyze two proposals of textual production present in the book "Caminhar e Transformar", aimed at the final grades of fundamental education, in the modality of Youth and Adult Education (EJA). For this analysis, a form was elaborated based on the teaching concept present in the official documents and on the contribution of authors who work with the textbook, teaching and language, among them Kleiman (2012), Marcuschi (2008) and Bakhtin (1981). This article is an excerpt from a qualitative research, pre-

dominantly descriptive, with an interpretative approach (Bortoni-Ricardo, 2008). From the analysis carried out, it was possible to verify that the proposals are organized by genres and that these are worked on throughout the thematic unit. It was also noticed that technology and digital genres, as well as oral genres, were misused.

Keyword: Textbook; Adults And Young Adults; Writing.

Notas

- ¹ Neste artigo, tal como defende Marcuschi, não será feita uma distinção entre gênero textual e gênero do discurso: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.” (Marcuschi, p.2008, p. 154)
- ² Neste artigo, a concepção de texto advém dos estudos de Marcuschi, para quem “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). O autor complementa a sua explicação e afirma que os textos e/ou discursos se materializam através dos gêneros.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar de 2016.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, nº 34, p. 885-911, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em 05 mai. 2020.
- FERREIRA, P. R. de A. **Caminhar e transformar – língua portuguesa:** anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREITAS, N. K. RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista Da Pesquisa.** Ano 5, V. 3, N. 1. Ago. 2007-Jul. 2008. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/mellisa-neli.pdf Acesso em: 17 jun. 2020.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2003.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007
- _____. A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/322/pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília,

ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em 08 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, jul/dez 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROJO, R; BATISTA, A A G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003

SANTOS, J. S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul/dez 2014. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/304/320. Acesso em: 10 dez. 2019

SILVA, N. N. da. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**. Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 61-72, 2009. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/951>. Acesso em 05 dez. 2019.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012.

Gêneros textuais e ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ana Maria Lima*

Welitânia Renata Mélo**

Resumo

Este estudo fundamenta-se na concepção interacionista da linguagem e tem como finalidade investigar a mediação dos professores na abordagem dos gêneros textuais, especialmente no ensino da produção textual escrita. Participaram como informantes duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife. Compõem o *corpus* desta pesquisa a transcrição das aulas observadas e os textos produzidos pelos estudantes a partir das propostas apresentadas pelas educadoras. A pesquisa confirmou a hipótese de que o trabalho com os gêneros textuais, especialmente na escrita, ainda é fortemente marcado pela tradição do ensino da gramática normativa, uma vez que os elementos composicionais, estruturais, são abordados em primeiro plano, em detrimento da função sociocomunicativa e da criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino; Gêneros textuais; Mediação docente; Produção escrita.

* Tem Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É professora efetiva de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco e atua como professora e orientadora no Mestrado Profissional em Letras - UFPE. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, com foco principalmente nos seguintes temas: descrição da língua portuguesa, ensino de língua portuguesa, sintaxe, produção textual e avaliação de material didático. Acerca desses temas tem publicado textos, realizado pesquisas e ministrado cursos. E-mail: jalaraujolima@uol.com.br. ORCID: 0000.0003-2274-4548

** Possui licenciatura em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE (2010), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2019), especialização em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas pela FAFIRE (2011), especialização em Gestão Escolar pela UNINTER (2020) e Mestrado Profissional em Letras - Proletras pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Recife e professora da Prefeitura de São Lourenço da Mata. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação e ensino-aprendizagem da produção textual; livro didático e análise crítica do discurso. E-mail: weli_nata_silva@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-4996-9918

Introdução

O aprimoramento da competência comunicativa dos estudantes tem sido uma preocupação constante de professores de diversos níveis de ensino. Pesquisadores que investigam o ensino de língua materna, por sua vez, em consonância com os mais recentes estudos da Linguística e com documentos oficiais – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) – destacam que a possibilidade de efetiva participação social está atrelada ao domínio da língua. Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental, na ampliação da capacidade discursiva dos educandos, para que possam exercer a cidadania de forma plena.

Antunes (2003, 2009) defende que somente uma concepção de língua como atuação social, como encontro de dois ou mais interlocutores, pode fundamentar um trabalho pedagógico que seja eficiente e produtivo. Em concordância com essa autora, acreditamos que a concepção interacionista de língua é a mais adequada para a construção de diretrizes na definição de objetivos, de conteúdos de estudos e de procedimentos metodológicos para o ensino da língua.

Quando consideramos a dimensão interacional da língua, fica evidente que as realizações linguísticas ocorrem por meio da textualidade, isto é, por meio de textos (orais, escritos ou multimodais),

os quais, por sua vez, não são uniformes, pois estão a serviço dos diferentes propósitos comunicativos. Os textos assumem formas relativamente estáveis de enunciados, a saber, gêneros de texto ou, como denominou Bakhtin (2011), “gêneros do discurso”. A reflexão sobre os gêneros textuais deve ocupar lugar privilegiado no ensino de língua.

Partindo dessas premissas, empreendemos uma investigação sobre a mediação dos professores na abordagem dos gêneros textuais, especialmente no ensino da produção textual escrita. Participaram desta pesquisa duas professoras (doravante professoras A e B) da educação básica que lecionavam no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Nosso objetivo principal era o de analisar a compreensão dessas educadoras sobre os gêneros trabalhados, bem como as propostas apresentadas aos estudantes, se envolviam, além dos aspectos composicionais dos gêneros, também os elementos da situação sociocomunicativa (interlocutores, lugar de circulação, objetivos, entre outros). Para tanto, observamos e gravamos em áudio as aulas dessas professoras, as quais foram transcritas (período de 31 de julho a 1º de setembro de 2017). Além das aulas observadas, compõem o *corpus* da pesquisa os textos produzidos pelos estudantes a partir das propostas lançadas pelas educadoras. Neste traba-

lho, apresentamos e discutimos apenas uma situação didática significativa de cada uma delas.

Optamos por organizar este artigo em três seções principais, além desta breve introdução, na qual apresentamos o objetivo central deste trabalho, bem como informações sobre os procedimentos metodológicos. Na seção a seguir, intitulada “Gêneros textuais: caracterização e ensino”, expomos e discutimos as bases teóricas que fundamentam a nossa pesquisa. Nas duas seções finais, apresentamos, respectivamente, os resultados da investigação empreendida e as nossas considerações finais.

Os gêneros textuais: caracterização e ensino

Ressaltamos que, numa perspectiva interacionista, o ponto de partida e de chegada para o ensino de Língua Portuguesa é o texto, uma vez que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros que se materializam na forma de textos.

No ensaio intitulado “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2011) afirma que todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem. Esse uso efetua-se por meio de enunciados concretos (orais, escritos ou multimodais), ou seja, cada esfera de atuação humana (escola, trabalho, igreja, entre outros) exige determinado uso da linguagem que propiciará a produção de enunciados, os

quais refletirão as condições específicas e as finalidades de cada campo. Os enunciados caracterizam-se por um conteúdo temático, um estilo de linguagem e por uma construção composicional. Esses elementos são ligados aos enunciados de forma indissolúvel e são determinados pelas especificidades de cada campo de comunicação.

Segundo Bakhtin, cada enunciado é único, individual, mas cada campo de uso da linguagem elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados de *gêneros do discurso*. Falamos e escrevemos sempre por meio de gêneros, dentro de cada esfera de atuação comunicativa. Como as formas de atuação humana são inesgotáveis e multiformes, há uma riqueza e diversidade de gêneros. Cada esfera tem seu repertório, que se amplia à medida que as formas de agir no interior de cada campo se desenvolvem e se tornam mais complexas.

Bakhtin propõe a distinção entre gêneros primários e secundários. Estes últimos são considerados pelo estudioso como gêneros complexos (romances, dramas, pesquisas científica), pois surgem de esferas de comunicação cultural mais elaboradas e são, predominantemente, escritos. Já os primários são gêneros típicos do cotidiano, como, por exemplo, o bate-papo, a carta, e surgem de situações de comunicação discursiva imediata, mas não são exclusivamente orais. No

processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários, transformando-os. Ao integrar um gênero complexo, o gênero primário passa a adquirir um caráter especial, pois acaba perdendo sua relação com o contexto imediato de comunicação.

Dispomos de um rico repertório de gêneros (orais, escritos e multimodais) simples e complexos que moldam o nosso discurso. Até mesmo quando participamos de uma conversa informal, o nosso discurso assume uma determinada forma de gênero. Alguns são mais flexíveis, dinâmicos e são mais propícios à manifestação de um estilo individual, como os gêneros literários; outros são mais padronizados e estereotipados, como os documentos oficiais. São variados e variáveis, porque refletem a natureza complexa da linguagem e das relações humanas. Segundo Bakhtin,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionário e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283)

Neste sentido, aprendemos as formas da língua somente por meio de enunciados concretos, pois as formas linguísticas e as formas dos gêneros chegam ao nosso conhecimento como um conjunto estreitamente vinculado. Não aprendemos a falar por meio de orações

e palavras isoladas, mas por meio de enunciados, isto é, por meio de gêneros discursivos. Os gêneros moldam o nosso comportamento discursivo nas diversas atividades que envolvem a linguagem, e somos capazes de reconhecê-los quando lemos ou ouvimos.

Todavia, como há uma infinidade de formas de gêneros, até mesmo as pessoas que dominam bem a língua podem sentir dificuldade em utilizar uma forma genérica de um campo de atuação ao qual não pertence. Por isso é importante que esse conhecimento se amplie, pois quanto

[...] melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Vale destacar em que sentido os termos *enunciado* e *tipo* são empregados nos escritos de Bakhtin, para que não haja confusão com os usos correntes na área da Linguística, como alerta Rodrigues (2005). Ressaltamos na discussão sobre as diferentes perspectivas teóricas sobre a língua que o termo *enunciado* é compreendido pelo Círculo de Bakhtin como unidade de comunicação discursiva. Neste sentido, o termo não se confunde com “sentença”, com “frase enunciada”, com “oração”. São exemplos de enunciados as cartas, os romances, as notícias etc.

Bakhtin, ao definir o enunciado como verdadeira unidade de comunicação discursiva, descreve as características que distinguem o enunciado da oração (unidade linguística). Uma das peculiaridades dos enunciados é que são delimitados pela *alternância dos sujeitos do discurso*, uma vez que todo enunciado, do mais simples ao mais complexo, apresenta “um princípio absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Numa situação específica de comunicação, o que emoldura o enunciado é o fato de o falante dizer tudo que havia pretendido dizer e passa a palavra ao outro, o qual percebe a conclusibilidade do discurso do falante (*dixi* conclusivo) e assume a compreensão responsiva ativa.

Outra característica do enunciado, que está intimamente ligada à primeira, é a sua *conclusibilidade*, que é manifestada no interior da alternância dos sujeitos do discurso. O interlocutor assume a posição responsiva por entender que o falante (ou escritor) disse tudo o que havia se proposto a dizer. O acabamento do enunciado que assegura a possibilidade de resposta é determinado por três fatores interligados: a exauribilidade do objeto e do sentido, a intenção do falante (projeto discursivo) e os gêneros discursivos.

A terceira peculiaridade do enunciado é a sua relação com o próprio falante e com os outros participantes da situação discursiva, isto é, a sua *expressividade*.

Nenhum enunciado é neutro, pois é fruto da intenção do falante, o qual assume uma posição valorativa em relação ao seu discurso e ao de outros participantes. A língua enquanto sistema oferece ao falante uma riqueza de recursos linguísticos para que exprima sua posição emocional valorativa. Entretanto, esse juízo de valor só se manifesta quando esses recursos fazem parte da constituição de um enunciado concreto, pois “enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada”. (BAKHTIN, 2011, p. 289-290).

A oração não apresenta nenhuma das características descritas, porque, enquanto unidade da língua, tem natureza gramatical. Ela só é vinculada à realidade extraverbal, à situação discursiva por meio de enunciados concretos. A oração isolada, como o exemplo dado pelo autor “o sol saiu”, não tem plenitude de sentido, uma vez que podemos compreendê-la isoladamente, mas não saberemos com que intenção o falante a enunciou e se ele disse tudo o que pretendia dizer, não sendo possível, desse modo, que o interlocutor assumira uma posição responsiva ativa.

No que diz respeito ao sentido da expressão *tipo* na obra de Bakhtin, esse termo não é utilizado para referir-se às sequências textuais, tampouco a resultado de uma taxionomia, classificação científica, mas

[...] uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em situação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes (RODRIGUES, 2005, p. 164, destaque da autora).

Marcuschi (2010), em seu artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, no qual dialoga com as reflexões de Bakhtin, salienta que os gêneros caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Isso não quer dizer que os aspectos formais não sejam importantes, visto que, em alguns casos, é a forma que determina que um enunciado/texto pertence a um gênero específico, enquanto em outros serão as funções. O autor ainda acrescenta que há casos em que é o suporte ou ambiente de circulação que determinará o gênero. A evidência de que os aspectos funcionais predominam é quando acontece o fenômeno da *intertextualidade intergêneros*. Esse fenômeno caracteriza-se pela hibridização de gêneros, isto é, quando um gênero assume a função de outro.

A respeito da historicidade dos gêneros, Marcuschi (2010) afirma que não é difícil perceber que, nos últimos dois séculos, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo as ligadas à comunicação, houve o surgimento de novos gêneros textuais. Contudo, não são as tecnologias em si que propiciam

a criação de novidades genéricas, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e a influência delas no cotidiano das pessoas. O autor alerta que os novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em gêneros já existentes. Por serem fenômenos sócio-históricos, os gêneros podem se transformar ou servir de ponto de partida para o surgimento de outros. Essas novas formas genéricas, embora se assemelhem com as que lhes deram origem, apresentam características próprias.

Uma distinção pertinente que o linguista faz é entre “gênero” e “tipo textual”. A primeira noção é abordada de forma muito semelhante às ideias de Bakhtin. Porém o termo *tipo* define

[...] uma espécie de sequências teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Geralmente, identificamos cinco categorias de tipos textuais, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Em um gênero pode ocorrer mais de um tipo textual, isto é, um texto pode apresentar heterogeneidade tipológica, mas um desses tipos se apresenta de forma predominante.

Como dissemos anteriormente, os gêneros moldam o nosso comportamento discursivo, de tal forma que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder,

segundo Marcuschi (2008). Não somos totalmente livres em nossas práticas discursivas. Em um ambiente acadêmico, utilizando o exemplo do autor, o que controla, em boa medida, as nossas atividades discursivas, são esses artefatos. Gêneros tais como artigos, teses, ensaios exercem tal influência no meio acadêmico que podem legitimar os nossos discursos. Outro ponto destacado pelo autor é que há gêneros que só podem ser elaborados por determinados indivíduos, os quais atendem a especificidades exigidas em cada campo de atuação.

Diante dessas observações sobre os gêneros, podemos chegar à conclusão de que a nossa produção discursiva “transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162), uma vez que agimos por meio dos gêneros. Ninguém escreve ou fala para dizer nada. Falamos e escrevemos para instruir, argumentar, elogiar, entre outras ações.

Com relação ao ensino de produção escrita, Marcuschi, B. e Cavalcante (2005) salientam que os textos produzidos na escola podem caracterizar-se como redações **endógenas** ou redações **miméticas**. As redações do primeiro subgrupo, como o próprio nome indica, são aquelas que se originam e se esgotam nelas mesmas. Apresentam restrições quanto à interlocução, aos objetivos comunicativos e ao espaço de circulação. Geralmente, nos comandos de produção,

há apenas a indicação do tema (Dia das Mães, minhas férias etc.) e do tipo textual: descrição, narração, argumentação a ser elaborado. Embora “tipo textual” e “gênero textual” sejam conceitos distintos, na escola, segundo Marcuschi, B. (2007), adquirem uma conotação peculiar, porque se referem a textos elaborados para fins de verificação da aprendizagem de questões gramaticais.

No que respeita ao segundo subgrupo, assemelham-se aos textos que são produzidos em contextos extraescolares, no tocante aos aspectos formais originais, à superestrutura. No entanto, as formas de produção, circulação e recepção diferem significativamente das situações reais. A produção de gêneros na escola transforma-se em redação que tenta imitar os gêneros que circulam socialmente, mas com função sociocomunicativa de natureza pedagógica. As autoras denominam esse tipo de redação de “mimética”, porque é desenvolvida “à maneira de” determinado gênero. A redação mimética, segundo as autoras, consiste em um gênero híbrido, porque incorpora propriedade de textos tradicionalmente escolares com características de gêneros de outros contextos sociais.

Marcuschi, B. (2007) ressalta que, quando exploramos os gêneros na escola, seja em atividades de leitura ou de produção, sempre resultará de uma variação dos gêneros de referência, isto é, dos gêneros que são produzidos e circulam

em diferentes esferas discursivas, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos funcionais, em parte, também em relação aos aspectos formais.

Segundo a autora, o que acontece é uma espécie de “deslizamento de sentido” quando o gênero está a serviço do ensino-aprendizagem da língua materna. Ela argumenta que não poderia ser diferente, uma vez que é atribuição da escola favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, bem como dos bens de cultura elaborados pelos diferentes povos.

Embora a redação endógena e a redação mimética apresentem pontos de convergência, visto que são desenvolvidas na escola, com fins de aprendizagem da escrita, concordamos com as referidas autoras (cf. MARCUSCHI, B. e CAVALCANTE, 2005; MARCUSCHI, B. 2007) que é mais produtivo, para a formação da autonomia do estudante como escritor, bem como para a construção dos aspectos da textualidade, o professor dar preferência à redação mimética, porque, além de ampliar a capacidade textual-discursiva dos estudantes, pode contribuir para a inserção deles em práticas sociodiscursivas mais próximas das que são realizadas em outros contextos.

Assim como Marcuschi, B. e Cavalcante (2005), acreditamos que o ensino dos gêneros – e aqui destacamos a produção escrita – torna-se mais relevante

quando se aproxima, mesmo que parcialmente, das situações interativas que ocorrem de fato socialmente. De acordo com essa perspectiva, escrever na escola “deve ser visto como ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (MARCUSCHI, B., 2010, p. 78).

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) convergem com esses estudos e acentuam a importância de uma prática continuada de elaboração de texto na escola em que as condições de produção se assemelhem às circunstâncias em que esses textos são de fato produzidos, ou seja, as propostas precisam apresentar uma situação comunicativa definida, possíveis interlocutores, objetivos, suporte, elementos estes que fazem parte do processo de produção escrita cotidiana.

Discussão e resultados

Um dos quatro gêneros trabalhados pela professora A, no período da pesquisa, foi a propaganda de conscientização (16/08/2017). A docente começou a aula discutindo com os aprendizes a função social desse tipo de propaganda, resgatando exemplos de conhecimento deles:

P: Vocês já viram na novela de “Carinha de anjo” Emílio Almeida falando também sobre a água?

Alguns alunos: Sim

[...]

P: Certo? Essa é uma propaganda de conscientização?

Alunos: Sim.

P: Por quê? Porque a gente vai pensar como a gente tá usando e a gente vai o quê? Mudar de ideia. Mudar de atitude. Vai mudar de ideia. Vai mudar de atitude. Vai repensar o uso da água. Então, a propaganda tem esse objetivo e essa característica, que é de fazer o leitor o quê? Pensar! Refletir! Se conscientizar de que eu estou fazendo está certo ou não, ou não, né? Qual é o outro, um outro exemplo que vou dar de conscientização de coisa certa e de coisa errada? Quem pode me dizer aí?

Nesse trecho, observamos a preocupação da professora em demonstrar aos estudantes que a propaganda é produzida para atender a um determinado objetivo, a uma função sociocomunicativa, que é de fazer o leitor mudar de atitude, repensar sobre algum tema específico. Ela chama a atenção, desse modo, para o fato de que não escrevemos por escrever. Quando produzimos, esperamos interagir com o possível interlocutor, com propósitos bem definidos (cf. ANTUNES, 2003). No entanto, como veremos mais adiante, a produção textual foi realizada sem a explicitação de quem seriam os possíveis leitores das propagandas produzidas pela turma.

Durante a discussão, a professora solicitou aos estudantes outras temáticas que poderiam dar origem a propagandas de cunho social. Nesse momento, ela alertou-os de que produziram logo mais uma propaganda sobre alguma das temáticas apresentadas. Os aprendizes foram informados, previamente, de que todo esse trabalho desenvolvido tinha como objetivo a produção escrita. O aluno, assim, tem pouco tempo para refletir sobre as peculiaridades do gênero em estudo, sobre a temática a ser trabalhada.

Concordamos com Sercundes (2011, p. 83) quanto ao fato de que um dos problemas cruciais enfrentados pela escola é a questão do tempo destinado ao trabalho de ensino-aprendizagem da escrita. Segundo a autora, o “*tempo* que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de *escrever* é o tempo de ‘virar uma página’”. Isso acaba criando uma imagem deturpada para o aprendiz de que a escrita resulta de uma ação mecânica de obtenção de informações por meio de leitura, exibição de vídeos, entre outros meios de alimentação temática.

Após a discussão, a professora pediu para que um dos alunos lesse uma propaganda presente no livro didático “Aprova Brasil”¹, que visava à conscientização do uso das sacolas retornáveis. O texto está apresentado na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Gênero propaganda de conscientização



Fonte: APROVA BRASIL: língua portuguesa. Editora Moderna. São Paulo, 2010, p. 75.

A docente chamou a atenção deles para os elementos paratextuais, isto é, o *site* em que a propaganda estava disponível, a data do acesso ao texto. Questionou se os estudantes tinham observado se houve redução no uso da sacola plástica e destacou o tempo de decomposição desse material na natureza. Em seguida, pediu para que eles respondessem às questões do livro, que tratam do objetivo da propaganda estudada, dos ambientes em que esses textos circulam, do uso do verbo imperativo e da função dos recursos imagéticos no gênero em foco. Na explicação da pro-

posta, a docente reforçou o objetivo desse tipo específico de propaganda. Chamou a atenção dos aprendizes também para os aspectos composicionais, levando-se em conta o leitor, como se pode ver no trecho a seguir:

P: Lembra que tia disse que a gente ia fazer agora a produção de uma...

A1: Propaganda.

P: E tia deu alguns temas, não foi? Lembrando que o objetivo da propaganda...

A2: Conscientizar as pessoas.

P: Conscientizar, refletir sobre a importância de mudar de atitude, de mudar de atitude. E pensar se está fazendo certo ou não. Então, neste momento, em dupla. Vejam só! Nesta atividade, vocês vão fazer aí o cabeçalho e o título da atividade. Nesse espaço aqui, certo? Você vai se basear, em propagandas que você já viu, que você já assistiu, nos exemplos que tia deu aqui, de cigarro, de bebida, de maus tratos de animais, de cuidados com a alimentação, de poluição, de trânsito, e vocês, junto com sua dupla, vai formar, bem bonito, essa sua propa...

Alguns alunos: ganda.

P: Você vai produzir. Lembrando que a propaganda tem que ter cores, imagens e frases que chamem a atenção do lei..

Alunos: tor!

P: Para aquele tema que você quer que ele pense, certo? Então, exemplos de temas, tia deu aqui vários e você pode, mais ou menos, olhar o do livro que a gente trabalhou como está organizado a frase, desenhos, letras, letras grandes, né? O que eu quero que o leitor chame a atenção, eu coloco em letras...

Alunos: Grandes!

P: E em letras maiúsculas, não é assim que a gente viu? E ícones que têm a ver com a propa...

Alunos: ganda.

P: Para chamar a aten..

Alguns alunos: ção!

No entanto, a docente não preestabeleceu com os estudantes quem seria o possível interlocutor. Os textos produzidos, embora apresentados para a turma por seus autores, ficaram registrados no caderno, ou seja, o trabalho ficou circunscrito ao espaço de sala de aula. Assim, a dimensão discursiva do texto não foi devidamente levada em conta. Marcuschi, B. (2007) salienta que, nesses casos, quando as condições de produção não são definidas de forma explícita, os estudantes conseguem depreendê-las do contrato didático comumente estabelecido entre os principais atores envolvidos: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no ambiente escolar e tem como objetivo apresentar ao avaliador se o aluno conseguiu aprender as habilidades requeridas, ou seja, apenas a função pedagógica é destacada, em detrimento da função da escrita como prática social.

As propagandas foram corrigidas pela professora, e foram apresentadas pelos seus produtores para a turma, no dia seguinte. Nesse momento, a docente falou da relevância das temáticas desenvolvidas. Os estudantes não tiveram oportunidade de analisar outras propagandas dessa natureza, de refletir mais sobre as peculiaridades dos gêneros, muito menos de discutir em que condições o texto seria elaborado. O tempo destinado à escrita foi tão curto que muitos tiveram que terminá-la em

casa. O texto a seguir foi produzido por uma dupla de estudantes e exemplifica a dificuldade enfrentada pela maioria, de produzir sem uma definição clara das condições de produção.

Figura 2 – Produção de propaganda (T23)



Ao ler essa produção textual, percebemos que o tema abordado é a segurança no trânsito. No entanto, não está claro se o texto tem como destinatários principais os motoristas ou os pedestres. O primeiro e o último enunciado “Sebeber: não dirigir/Proibido: fumar” tem como interlocutores os condutores; e o segundo, “Ande sempre na calçada”, os pedestres. No entanto, o terceiro e o quarto enunciado, “Respeite: O trânsito / Respeite: O Semáforo”, podem ter como público-alvo tanto os pedestres quanto

os motoristas. Não há, desse modo, uma audiência definida nem clareza em relação aos propósitos comunicativos do texto elaborado.

Embora a estudante exponha em sua propaganda muitas dicas que podem contribuir para a prevenção de acidentes no trânsito, percebemos que falta no texto a explicitação da justificativa para que essas orientações sejam reconhecidas pelo leitor. No que respeita à dimensão formal, observamos uma quebra do paralelismo sintático, visto que todos os enunciados apresentam o verbo no imperativo, com exceção do último; e o uso do sinal de pontuação *dois pontos* de forma inadequada.

Na correção/intervenção da professora, percebemos uma preocupação com questões formais (ortográficas, gramaticais e composicionais). Isso foi recorrente não apenas nessa atividade, mas também nas outras que foram realizadas.

Uma das propostas desenvolvidas pela professora B foi a escrita de um cordel (23/08 e 01/09). A professora começou a aula escrevendo no quadro o assunto que seria abordado: literatura de cordel. Após um questionamento a respeito do que seria esse gênero literário, a docente informou que se tratava de uma manifestação folclórica do Nordeste. Em seguida, perguntou à turma se conhecia esse gênero textual. Ao perceber que os alunos não tinham conhecimento sobre

o gênero, deu início a uma exposição sobre o cordel. Comentou a respeito da confecção dos livretos com as ilustrações feitas com a técnica de xilogravura, das temáticas que geralmente são abordadas e das condições socioeconômicas de quem costuma produzir esse gênero literário.

Realizou, logo após, a leitura da biografia de Patativa de Assaré, comentando alguns pontos da vida do artista. Em seguida, escreveu duas estrofes do cordel “Vaca Estrela e boi Fubá” do referido autor, e pediu que os estudantes registrassem o texto no caderno. A docente não escreveu o cordel na íntegra, porque, segundo ela, os alunos passariam muito tempo escrevendo e o objetivo do registro era que os educandos reconhecessem a estrutura do cordel para realizarem uma atividade de produção desse gênero. Todo o registro no quadro foi transcrito do livro didático “Porta Aberta”, da editora FTD, volume do 4º ano, edição destinada a escolas particulares. A transcrição abaixo corresponde ao momento em que a professora explica o motivo de não ter escrito o cordel e comenta sobre a temática e a linguagem no texto:

P: Pessoal, prestem atenção! Após vocês copiarem essas duas estrofes, a literatura ainda tinha mais dois estrofes, ou seja, essa dele são quatro estrofes, só que cada estrofe acho que tem doze versos, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze. Então, a gente ia se estender muito, não é? E o objetivo é que a gente produza hoje e conclua. Aí quando vocês fizerem, copiarem, pulem uma linha e escreva isso aqui embaixo (referindo-se à referência bibliográfica do cordel) [...].

(Leitura do cordel pela professora, em voz alta)

P: Percebam que o tema é uma temática que faz parte do cotidiano de quem tá fazendo cordel. (leitura: Seu dotô, me dê licença/Pra minha historia eu contá./ Se hoje eu tou na terra estranha/E é bem triste o meu pená,/Mas fui muito feliz/Vivendo no meu lugá.) Percebam que ele não colocou o R, isso é uma linguagem de matuto, não é? Lembram da pecinha que a gente fez do casamento lá da quadilha? O pessoal falava meio matuto, não é?

A docente não realizou um trabalho de compreensão textual, limitando-se a comentar que o texto versava sobre o cotidiano. No entanto, em uma leitura atenta do texto, percebemos que o eu lírico expressa seu sofrimento por estar longe de sua terra natal (“Se hoje eu tou na terra estranha/E é bem triste o meu pená”), devido à seca que se alastrou pelo Nordeste, fazendo com que ele perdesse todo o seu gado. Sobre a linguagem, a professora apenas salientou que se tratava de linguagem de matuto. Não discutiu com os alunos que a literatura de cordel transita entre a oralidade e a escrita, já

que o texto é produzido para ser declamado. A escrita, desse modo, tenta representar as marcas da oralidade de um eu lírico nordestino, humilde, afugentado pela seca e que agora se encontra em um momento nostálgico. A pressa em conduzir a atividade escrita fez com que todos esses elementos fossem ignorados, pois os alunos deveriam escrever e concluir o texto naquela mesma aula.

Para que os estudantes compreendessem o sistema de rimas na literatura de cordel, a professora escreveu no quadro uma estrofe de outro cordel (“Rimas de cordel com ditados populares”), de César Obeid:

Esse aqui todos conhecem	X
É um famoso ditado	A
Que está vivo até hoje	X
Porque é do nosso agrado	A
Eu prefiro andar só	X
Do que mal acompanhado	A

A professora pediu que os estudantes registrassem essa estrofe com a marcação X-A ao lado e disse-lhes que deveriam seguir essa estrutura, ou seja, os versos marcados pela letra A precisariam terminar com o mesmo som. Assim como o primeiro cordel, este apenas serviu de exemplo para o exercício escrito anunciado, desde o começo da aula:

P: Veja como se dá a estrutura para se formar uma estrofe de literatura de cordel. Aqui tem X-A, X-A, X-A, X-A, X-A, X-A! Ou seja, isso aqui só para ele ter ideia. O que eu escrevi aqui? Que o cordel, ele, normalmente, é formado por quantos versos?

Alunos e professora: Seis!

P: Quantidade de estrofe, ele não tem uma definição, vai depender de você. Aí vai querer escrever o cordel só com duas estrofes. Eu quero fazer um cordel só com três estrofes, então, só que tem ser mais de uma estrofe, ok? Mas pode ter até dez. Aí, só que normalmente a estrofe, o que é estrofe? Isso aqui tudinho, ó (aponta para a estrofe). É um conjunto de versos. Quantos versos tem aqui?

A1: seis.

(Professora conta com os alunos.)

P: Aí, olha como ele é organizado (lê a estrofe: Esse aqui todos conhecem/É um famoso ditado/ Que está vivo até hoje/Porque é do nosso agrado/Eu prefiro andar só/Do que mal acompanhado). Rimou ou não rimou? Presta atenção! Aqui é X e X. Esse X e X ele não precisa, necessariamente, rimar. Rima a segunda estrofe com a terceira e com a sexta. *Esses aqui todos conhecem/É um famoso ditado.* Olha a terminação do som ADO. *Que está vivo até hoje/Porque é do nosso agrado.* Olha o ADO! *Eu prefiro andar só/ Do que mal acompanhado.* Então, quais foram os versos que rimou?

Alunos e professora: A, A, A!

P: Então, quando vocês forem fazer, quando forem idealizar...

A2: Oxe, tia, fica difícil!

P: Fica mais fácil.

P: Vamos ver o tema que a gente vai produzir um? Aí, vê só! Você faz aí do lado X-A, X-A, X-A. Não são seis? Um, dois, três, quatro, cinco, seis! Só o A, só os versos que compõem a letra A que vai rimar. Vamos falar, por exemplo, de hoje. Estamos na escola. "Boa tarde, minha gente! Hoje estou na minha escola [...]. Lá é muito legal. É divertido..."

A3: E não demora! E não demora!

A1: Nada a ver!

P: E não demora! A gente vai começar a trabalhar essas questões. A gente vai rimar o verso dois, o verso quatro. [...]

P: Vamos agora, quando vocês fizerem isso aí, pulem uma linha e escrevam.

A2: Ô, tia, verso é estrofe, é?

P: Verso é cada linha, estrofe é o conjunto de versos. "Agora é com você! Produza uma literatura de cordel." Vamos pensar nas temáticas? Vamos pensar em coisas cotidianas, do nosso dia a dia.

Observamos que a professora tenta fazer com que os estudantes participem da produção coletiva de uma estrofe de um cordel, mas não obteve muito êxito. A docente, partindo do pressuposto de que os estudantes já tinham um certo conhecimento a respeito do aspecto composicional (verso, estrofe, rima), pois, segundo ela, já haviam estudado anteriormente a

poesia, fez uma breve exposição. Mesmo com a manifestação de dúvidas por parte de alguns educandos, ela considerou que já sabiam o suficiente sobre o gênero em questão para produzirem um texto.

Para a atividade de elaboração textual, a docente confeccionou uns livretos de papel ofício e os distribuiu aos apren-

dizes. Pediu que escrevessem diretamente nesse material. Ela fez uma relação de possíveis temáticas que poderiam ser abordadas no cordel, com a participação dos discentes: *escola, rua, brincadeiras, atividades, namoro, amizade, amigos e brigas*.

Durante a produção, a professora atendeu, em sua banca, os estudantes que apresentavam mais dúvidas. Ela pediu para eles caprichassem, porque o trabalho seria exposto no pátio da escola. No entanto, os alunos não conseguiram produzir o cordel. Os que ainda tentaram elaborar escreveram um texto que mais se assemelhava a uma narrativa, em prosa. A docente, quando percebeu a dificuldade dos alunos, não deu continuidade à atividade. Informou-nos que retomaria a tarefa quando conseguisse alguns cordéis para que os aprendizes tivessem familiaridade com o gênero.

A docente retomou a proposta de escrita do cordel após uma semana da primeira tentativa, mas, desta vez, ela decidiu que o trabalho deveria ser realizado em grandes grupos com, em média, seis alunos, e não partiu dos textos produzidos na primeira aula. Antes de apresentar novamente a proposta, a docente exibiu um vídeo com o cordel “Vaca Estrela e boi Fubá”, de Patativa de Assaré, cantado por Luiz Gonzaga e Fagner. Como na gravação de vídeo não havia o cordel por escrito, a professora pediu para que acompanhassem com o

registro que fizeram no caderno na aula anterior sobre o cordel, mas os estudantes, em sua maioria, ficaram dispersos, porque não tinham o texto completo. Assim como na primeira aula, ela não trabalhou os aspectos semânticos e discursivos desse texto. A finalidade da exibição, ao que nos parece, foi relembrar o exemplo de cordel apresentado na aula anterior e destacar mais uma vez os aspectos composicionais.

Em seguida, a docente apontou as características estruturais do cordel, com uma exposição. Pouco tempo depois, organizou três grandes grupos para a produção coletiva. Como havia muitos componentes em cada grupo, alguns com sete, ela pediu a produção de dois cordéis por grupo. Eles poderiam fazer cordéis com duas estrofes com seis versos cada, ou uma estrofe com 12 versos. Disse aos aprendizes que o trabalho seria exposto em um varal na sala de aula. Ela apresentou cinco possibilidades de temáticas: namoro, violência, amizade, escola e Brasil.

Devido a queixas de muitos aprendizes que alegavam ainda não terem compreendido como se produz um texto desse gênero literário, a professora resolveu elaborar uma estrofe a partir da rima entre as palavras *amor, calor e valor*, e frisou que deveriam seguir este sistema de rimas:

Me dá um frio na barriga	X
Quando vejo meu amor	A
Sua presença é para mim	X
Como um dia de paz e calor	A
Só assim me vejo	X
Como uma pessoa de valor	A

Como os grupos eram muito grandes, os estudantes ficaram muito dispersos. Alguns só conseguiram produzir com intervenção direta da professora, que atuou também como escriba desses alunos com mais dificuldade, a ponto de tomar a iniciativa de produção escrita. Quando os estudantes concluíram a atividade, perguntamos à docente o que ela faria com os textos. Ela informou que faria uma correção antes de deixá-los em exposição na sala.

Percebemos nessa prática de escrita o quanto se faz presente, exercendo grande influência, a tradição de ensino de língua materna centrado na forma, em detrimento dos aspectos semânticos e discursivos. O trabalho com o gênero foi desenvolvido numa perspectiva normativa, na qual o texto é concebido como produto que deve seguir, rigorosamente, certas propriedades composicionais. Quando discutimos a respeito das características dos gêneros, sobretudo, à luz de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008; 2010), salientamos que esses artefatos linguísticos caracterizam-se mais por suas propriedades funcionais do que por sua configuração textual. A proposta didática de fazer com que os

estudantes seguissem um modelo à risca, sem ao menos terem a oportunidade de apreciarem criticamente outros textos do mesmo gênero, de refletirem sobre a função sociocomunicativa que esses textos exercem, favorece a representação equivocada por parte dos aprendizes de que os gêneros se definem meramente pelo aspecto estrutural. Assim, os alunos podem ser levados a compreender que basta preencher uma moldura para estarem realmente produzindo textos escritos de maneira semelhante aos dos contextos extraescolares de produção escrita.

Considerações finais

Nas duas situações descritas e analisadas, observamos a preocupação das professoras em trabalharem, em suas propostas de produção escrita, textos representativos de gêneros que circulam no cotidiano. No entanto, a tradição de ensino de língua pautado na gramática normativa ainda exerce forte influência na prática pedagógica das docentes, que, embora tenham desenvolvido suas aulas a partir do estudo dos gêneros textuais, focalizaram questões estruturais. Tal prática pode conduzir os estudantes a uma compreensão equivocada sobre esses artefatos linguísticos.

O conhecimento dos elementos composicionais é necessário, mas não é suficiente para que os alunos produ-

zam textos adequados, que funcionam sociodiscursivamente. A consequência do trabalho das professoras foi a dificuldade de os estudantes compreenderem as propostas, pois não havia uma audiência definida, objetivos claros, lugar de circulação. Assim como Geraldi (2015, p. 98), entendemos que o texto

[...] é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si.

Consideramos que a prática de “gramaticalização” dos gêneros é prejudicial para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos-autores, pois não contribui para que eles atuem, por meio da escrita, de forma criativa e engajada.

Text genres and teaching in elementary school

Abstract

This study is based on the interactionist conception of language and aims to investigate the mediation of teachers in the approach of text genres, especially in the teaching of written textual production. Two teachers from the 5th year of Elementary Education of the Municipal Education Network of Recife participated as informants. The corpus of this research comprises the transcription of the observed classes and the texts produced by the students from the proposals presented by the educators. The research confirmed the hypothesis that work with

text genres, especially in writing, is still strongly marked by the tradition of teaching normative grammar, since the compositional, structural elements are addressed in the foreground, to the detriment of the socio-communicative function and creativity of students.

Keywords: Teaching; Text genres; Teaching mediation; Written production

Nota

- ¹ O material “Aprova Brasil” faz parte de uma coleção de livros didáticos da Editora Moderna que trabalha as habilidades avaliadas de língua portuguesa e de matemática pelos principais exames nacionais e estaduais. A rede municipal de ensino da cidade do Recife adotou esse recurso para o 4º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o 8º e 9º anos dos anos finais. São dois volumes de língua portuguesa e dois de matemática por ano/série. Na ocasião da pesquisa, a professora estava trabalhando com o volume II.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- COSTA VAL *et al.* **A avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno autor**. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Paulo: Pedro & João, 2015.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero escolar. In: SANTOS, C. F.; MEDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. das G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (orgs.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.

Letramento jurídico no ensino médio: *habeas corpus* e a garantia do direito de liberdade

Luciane Sturm*

Scheila Verônica de Azevedo Comunello**

Patricia Grazziotin Noschang***

Resumo

Este estudo inicial, teórico e interdisciplinar, que perpassa a Linguística Aplicada e o Direito, foi construído a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, que pressupõe a linguagem como meio de expressão de processos psicológicos, além de instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas (Bronckart, 2006). O objetivo é discutir a pertinência da inclusão do ensino dos gêneros jurídicos (GJ) na perspectiva do ISD, na escola regular, refletindo sobre as possíveis contribuições dessa inclusão para o desenvolvimento do letramento jurídico e, consequentemente, para o desenvolvimento da cidadania em prol dos direitos humanos. Também contribuíram para o trabalho estudos da área do Direito, bem como a legislação brasileira e os documentos internacionais sobre o tema. O *habeas corpus*, como GJ, foi evidenciado por suas características peculiares, como a não obrigatoriedade de um advogado para ser impetrado. O estudo é finalizando destacando-se o modelo de sequência didática (Schneuwly & Dolz, 2004) como potencializador da apropriação do GJ pelo jovem no ensino médio; portan-

* Mestre e doutora em Letras - Linguística Aplicada/ Ensino de Língua Estrangeira pela UFRGS. Professora do Curso de Letras e do PPGLetras, UPF. E-mail: lusturm@upf.br. ORCID: 0000-0001-9007-748X

** Graduada em Comunicação Social/ Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco (2002). Graduada em Direito pela Universidade de Passo Fundo (2011). Especialista em Direito Penal e Processo Penal (Imed, 2016). Tem experiência na área de Direito Público e Direito Privado. Realiza mestrado em Letras na UPF. E-mail: scheila@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4554-8232

*** Doutora em Direito PPGD/UFSC. Mestre em Direito e Relações Internacionais PPGD/UFSC, com período de pesquisa na European University Institute em Florença e na Università degli Studi di Firenze - Itália. Especialista pela Fundação Getúlio Vargas em MBA Comércio Exterior e Negócios Internacionais e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Direito Internacional Público, Privado e da Integração Regional. Graduação em Direito pela Universidade Católica de Pelotas. Professora de Direito Internacional na Faculdade no Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado) da Universidade de Passo Fundo/RS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa A Efetividade dos Direitos Humanos no Plano Internacional e do Grupo de Estudos em Jurisprudência Internacional, dos Projetos de Extensão Balcão do Migrante e Refugiado e Educação em Direitos Humanos para Juventude. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Direito Internacional e Direitos Humanos, nos seguintes temas: Direito Ambiental Internacional, Migração e Refúgio e Controle de Convencionalidade. Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/ACNUR-ONU na UPF. E-mail: patriciagn@upf.br. ORCID: 0000-0001-7103-6447

to, contribuindo, sobremaneira, para o desenvolvimento da sua cidadania e a compreensão sobre os direitos humanos de forma geral.

Palavras-chave: Cidadania; Liberdade; *Habeas corpus*; Letramento Jurídico.

Introdução

Os estudos na área da Linguística Aplicada (LA) buscam, cada vez mais, investigar as situações reais de uso da língua. Sua importância para a compreensão do papel da linguagem e de suas relações com a sociedade em diferentes contextos se ampliam e se solidificam de forma crescente e abrangente, pois a LA consegue

[...] atuar como um elemento de contato entre as teorias que circulam nos meios acadêmicos e o reflexo delas no estudo e análise das práticas sociais de linguagem (Pereira, 2009).

O Direito, Ciência Social Aplicada, não é diferente, pois se apresenta e se desenvolve à medida que a sociedade evolui, existindo pela e para a sociedade.

O Direito como ciência enfeixa o estudo e a compreensão das normas postas pelo Estado ou pela natureza do homem. O Direito não se limita a apresentar e classificar regras, mas tem como objeto analisar e estabelecer princípios para os fenômenos sociais tais como os negócios jurídicos; a propriedade; a obrigação; o casamento; a filiação; o poder familiar etc. (Venosa, 2014, p. 9).

Nesse sentido, como ciências inter/multidisciplinares, a LA e o Direito, que se valem de outras ciências, como Filosofia, Antropologia, Economia, Sociologia, História, Política, Linguística, podem e devem andar de mãos dadas. Ambas têm na linguagem e nas práticas sociais inúmeras convergências a serem investigadas e, portanto, muito têm a contribuir para a discussão e o desenvolvimento humano, social e cognitivo do cidadão.

Uma temática inerente a ambas as ciências é a linguagem jurídica, que afeta e é afetada pela vida do cidadão. Essa contém palavras e expressões específicas da área profissional do Direito, fazendo com que o leigo que deseja exercer ou reivindicar seus direitos perante a Justiça dependa de um advogado. À princípio, tal situação não parece ser estranha, já que, na maioria das profissões, há especificidades de linguagem de compreensão acessível apenas aos que se qualificam. Ocorre que o Poder Judiciário dispõe de algumas demandas relacionadas ao direito do cidadão, cujo acesso é permitido sem que haja, necessariamente, a presença de um advogado. Apesar de a Constituição Federal (CF) de 1988 esclarecer tais situações, esse fato não garante ao leigo o conhecimento e a apropriação de seus direitos, haja vista que o cidadão comum pouco conhece a CF e seus direitos civis e políticos.

Assim, este estudo teórico interdisciplinar foi construído a fim de responder

à questão: em que termos a inclusão do ensino de gêneros jurídicos (GJs) na educação básica pode ser pertinente e profícua ao desenvolvimento dos letramentos dos estudantes?

Esta reflexão está apoiada nos construtos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003, 2006, 2010; Pereira, 2014; Magalhães & Cristóvão, 2018), a partir do qual a linguagem é meio de expressão de processos psicológicos, assim como o “instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (Bronckart, 2006, p. 122). Além do ISD, valemo-nos de estudos relacionados ao letramento jurídico (LJ) e ao Direito (Moraes, 2016; Capez, 2014; Venosa, 2014; Bittar, 2003) e à própria legislação nacional (Brasil, 1940, 1988).

Diante disso, com o propósito de trazer concretude à reflexão, aprofundamos a discussão sobre o gênero *habeas corpus* (HC) e seus aspectos legais considerando-o como potencial gênero a ser ensinado na escola. Nossa escolha pelo HC se justifica pelo fato de que este é uma ação constitucional de garantia individual ao direito de locomoção, unificada em uma ordem dada pelo Juiz ou Tribunal ao coator, fazendo cessar a ameaça ou coação à liberdade de locomoção em sentido amplo – o direito de ir, vir e ficar. A Carta Magna assevera que o direito de impetrar uma ação de HC não obriga a constituição de advogado. Por isso, na

linguagem jurídica, se diz acessível a todo indivíduo. Embora a legislação disponha que o HC é um instrumento livre de formalidades, algum conhecimento de Direito e da estrutura específica desse gênero é essencial para que o leigo possa compreendê-lo, entender sua função social e, também, redigi-lo. Destacamos que se trata da busca pela garantia de dois direitos humanos¹ e fundamentais específicos: o direito à educação e o direito à liberdade.

Partimos do pressuposto de que garantir um direito sem oferecer as ferramentas para sua execução é uma atitude inócua. Entendemos, portanto, que os GJs poderiam ser incluídos na base curricular do ensino médio (EM), pois, assim como Kleiman (2008), consideramos a escola uma potente agência de letramento. Nesse sentido, as práticas de leitura e de escrita de diferentes gêneros e sua consequente apropriação se fazem necessárias para que o cidadão seja capaz de incorporá-las à sua vida cotidiana.

Com isso, buscamos, também, ampliar a discussão em torno da apropriação da diversidade de gêneros de texto e o desenvolvimento dos múltiplos letramentos (Rojo, 2009) na escola. Isso porque nosso entendimento é que a discussão sobre o ensino das línguas por meio dos gêneros e seu envolvimento das práticas sociais mediante a linguagem e a vida cidadã é, ainda, bastante necessário.

Para responder a nossa questão e construir esta reflexão, na segunda seção, fazemos uma breve introdução ao estudo do Direito e ao direito à educação. Na terceira seção, situamos resumidamente os aportes teórico-metodológicos do ISD e discutimos as questões legais em relação à apropriação dos GJs. Na quarta seção, aprofundamos a discussão sobre a legislação, os princípios gerais do direito, a linguagem jurídica e a ação de *habeas corpus*. Por fim, na seção cinco, focamos a pertinência do ensino dos GJs, evidenciando a perspectiva de didatização dos gêneros como possibilidade de desenvolvimento do LJ dos jovens no EM. Nossas reflexões finais concluem o texto.

Educação jurídica como garantia dos direitos humanos e o exercício da cidadania

A palavra direito outorga a noção do que é certo, correto, justo. Para a vida em sociedade, o homem deve organizar-se sob determinada ordem. O Direito busca a adequação da sociedade, sua melhor convivência e conduta à vida em sociedade. Assim, para que a pessoa possa conviver e para que as relações entre os seres humanos sejam viáveis, não acarretando o caos, surge a norma jurídica, que, para poder se realizar, é coercível, devendo ser imposta pelo Estado-Juiz.

Venosa (2014, p. 9) explica que o Direito procura melhorar as condições sociais ao sugerir e estabelecer regras justas de conduta. O Direito como ciência, todavia, enfeixa o estudo e a compreensão das normas postas pelo Estado ou pela natureza do Homem.

O Direito não se limita a apresentar e classificar regras, mas tem como objetivo analisar e estabelecer princípios para os fenômenos sociais, tais como os negócios jurídicos, a propriedade, o casamento, a filiação etc.

Nessa perspectiva, a CF de 1988, no artigo 205, proclama:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Por conseguinte, depreendemos que a educação do jovem pode abarcar o conhecimento jurídico básico, que envolva seus direitos, assim como a redação de um texto jurídico, por exemplo. Nessa perspectiva, trazemos o conceito de educação, de Mello Filho (1984, p. 418):

É mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: [...] b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático. A educação, processo contínuo e complexo que é, deve ser vista e analisada como um exercício de liberdade, na medida em que,

desenvolvendo e ampliando a capacidade do educando, qualifica-o a compreender e avaliar, criticamente, as experiências ministradas pela realidade social. A aquisição de conhecimentos e a formação de uma consciência crítica integram-se no conceito global de educação.

O art. 214 da CF/88 estabelece as diretrizes bases da educação nacional e prevê a sua integração ao poder público nas diferentes esferas. *In verbis*:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a: [...] III - melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988).

A lei a que se refere o dispositivo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que estabelece como um dos objetivos da educação básica a formação para o exercício da cidadania, conforme art. 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

O direito à educação também está previsto e garantido nos tratados de direitos humanos ratificados pelo Brasil, como: art. XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; art. 13 do Pacto Internacional de Direitos Econô-

micos Sociais e Culturais de 1966; art. 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969; art. 13 do Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional a Convenção Americana de Direitos Humanos) de 1988. Lembrando também que o Brasil é Estado-membro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Mais ainda, o exercício da cidadania é contemplado no artigo 1º, inciso II, da CF:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: *a cidadania*.

Embora o substantivo “cidadania” se refira à qualidade de ser cidadão, ou seja, àquele que possui direitos e deveres civis, políticos e sociais, Silva (2005) afirma que o termo cidadania consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos humanos e fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos.

Cavalieri Filho (2004) ressalta que a busca pelo acesso à justiça está atrelada à cidadania e destaca que o acesso a uma ordem jurídica justa está intrinsecamente ligado à questão da cidadania, sobretudo, porque o direito de acesso à

justiça é um direito garantidor de outros direitos e uma maneira de assegurar efetividade aos direitos de cidadania. Apesar disso, esses conhecimentos pouco transitam na escola básica, fato que reforça a necessidade de se ampliar os estudos que discutam tais aspectos atrelados ao papel das linguagens. Portanto, a compreensão do conteúdo jurídico básico torna-se fundamental, podendo ser introduzido no EM, pois, além de contribuir para o exercício da cidadania, com o acesso ao conhecimento adequado, as pessoas estarão mais bem preparadas para agir em situações rotineiras que requeiram noções desse conhecimento.

Diante desse contexto, nosso trabalho vislumbra uma discussão que põe em destaque o papel da escola como agência de letramento e o professor como organizador dessas ações. Assim, trazemos a seguir o ISD como teoria vinculada à LA, que pode dialogar com os preceitos do Direito, a fim de dar suporte ao desenvolvimento do letramento escolar e os letramentos sociais, como o LJ.

O interacionismo sociodiscursivo, a linguagem e os gêneros textuais

Nossa reflexão sobre a pertinência de o letramento jurídico ser proposto e desenvolvido no EM se apoia nos

aportes teórico-metodológicos do ISD (Bronckart, 2003, 2006, 2010; Pereira, 2014; Magalhães & Cristóvão, 2018), que se ocupa de estudos relacionados às práticas de linguagem. Entendemos que essa abordagem se coaduna com a perspectiva inter/multidisciplinar necessária a estudos que focalizam os letramentos em toda sua complexidade.

Nesse sentido, discorreremos brevemente sobre os princípios básicos do ISD, os quais contribuem para esclarecer nossa perspectiva, considerando que essa teoria está alicerçada no interacionismo social de Vygotsky (1984, 1987) “como princípio fundante do processo de desenvolvimento humano” (Pereira, 2014, p. 161). Mais ainda, apoia-se na perspectiva dos pressupostos bronckartianos, que concebem a linguagem como ação. É a partir do uso situado da linguagem que agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente. Portanto, a linguagem é um instrumento indispensável para a realização das atividades humanas, sendo a interação um ato inerente a essa condição. Como disse Aristóteles (1997, p. 5),

[...] o homem é um ser social”; portanto, sem a linguagem, não há vida em sociedade. Trata-se de uma “atividade fundamental para a manutenção das interações sociais (Magalhães & Cristóvão, 2018, p. 24).

Para as estudiosas,

[...] o ISD apresenta uma proposta e sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos, promovendo o ser humano a autor do seu próprio discurso e capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita) (Magalhães & Cristóvão, 2018, p. 22).

Bronckart (2006) destaca o ISD como a ciência do humano, na qual não há a compartimentalização do saber, quando os fenômenos investigados se apoiam na Filosofia, na Linguística, na Sociologia e na Psicologia, reforçando nossa opção pelo ISD como pilar de sustentação desta reflexão.

Considerando que o ISD rejeita a dicotomia entre teoria e prática (Bronckart, 2006; Magalhães & Cristóvão, 2018), a reflexão teórica sobre a inclusão do ensino dos GJs, a exemplo do HC no EM, tem caráter filosófico e é orientada por uma base epistemológica, assim como está extremamente vinculada à prática. Isso porque o exercício concreto da cidadania diz respeito à vida humana e, portanto, relaciona-se à vida escolar.

A partir do universo do ISD, para este estudo, cabe destacar o conceito de gênero textual, central em nossa argumentação, considerando que nos alinharmos a Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) no que se refere à “elaboração de modelos didáticos de gêneros” – a ser discutido posteriormente.

No texto “Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas”,

Bronckart (2003, p. 49), apoiado na psicologia da linguagem e no quadro teórico do interacionismo social, discute a problemática que envolve a classificação de textos. Ao longo da sua proposta, ele resume em quatro teses os fundamentos do arcabouço da psicologia social interacionista. O propósito do autor é

[...] mostrar que entender como funcionam os textos é fundamental, no que se refere a uma leitura que considere uma abordagem pedagógica.

Nessa perspectiva, Magalhães e Cristóvão (2018, p. 26) sintetizam que

[...] gêneros de texto são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso.

Mais ainda, os estudos do ISD consideram que os textos são os gêneros materializados, além de serem, de acordo com Bronckart (2010, p. 169), o

[...] correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural.

Na visão bronckartiana, o indivíduo necessita se apropriar dos gêneros para ser capaz de socializar, ou seja, de se inserir nas atividades comunicativas humanas. Essa premissa sustenta nossa proposta de que cabe ao professor/escola desenvolver modelos didáticos para o ensino dos gêneros. Entendemos que, com a inclusão do ensino dos gêneros

jurídicos, é viável, também, o desenvolvimento das práticas de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 62-63) voltadas ao letramento jurídico, como letramento social, dos jovens do EM, pois, segundo os autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Compreendendo os princípios gerais do Direito e o gênero *habeas corpus*

Diante de nossa proposta em defesa do ensino dos GJs no EM, cabe evidenciar que o professor que estiver imbuído dessa tarefa necessitará se apropriar das noções básicas que envolvem esse conteúdo. Por isso, nessa seção, destacamos aspectos primordiais para uma compreensão mínima sobre o HC e seu contexto no âmbito jurídico.

Os tais princípios são uma regra de convivência e, por meio deles, o intérprete do Direito investiga o pensamento mais elevado da cultura jurídica universal. Venosa (2014, p. 140) aponta que esses princípios não devem ser entendidos como simples enunciados abstratos, mas como normas concretas.

Desse modo, podemos abstrair da nossa legislação contemporânea que a proteção à dignidade humana é um princípio geral e deve ser aplicado como norma efetiva e concreta.

A CF/88 traz em seu Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, artigo 5º, caput:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade [...].

O Princípio da Legalidade, disposto no inciso II, complementa: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei”.

Infere-se que o ser humano é livre e pode fazer o que quiser, desde que não seja proibida por lei. Entretanto, para um ato ser considerado crime, ele tem de estar tipificado no Código Penal (CP). O art. 5º, XXXIX, da CF, e o art. 1º do CP dispõem sobre a legalidade penal: “Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”.

Outrossim, o princípio da Presunção de Inocência (art. 5º, LVII) declara: “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”. Assim, pelo princípio da presunção de inocência, não cumprindo os requisitos do art. 31, CPP, o réu deve responder ao processo em liberdade.

Depreende-se que a regra é a liberdade, mas há exceções. Para que ocorra, é preciso que estejam previstas no CP. A CF, no artigo 5º, LXI, faz previsão: “ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente [...]”

O respectivo inciso prevê as hipóteses em que uma pessoa pode ter seu direito à liberdade ceifado.

O sujeito só poderá ser preso em três situações: flagrante delito, prisão preventiva (art. 312 do CPP) ou prisão temporária (Leis n. 7960/90 e n. 8.072/90); no entanto, só poderá permanecer nessa condição em duas delas: a prisão temporária e preventiva. A prisão em flagrante perdeu seu caráter de prisão provisória. Ninguém mais responde a um processo criminal por estar preso em flagrante. Em outras palavras, o sujeito é preso em razão do estado de flagrância, mas não permanece nessa condição por mais muito tempo. Não havendo fundamento para a prisão preventiva, o agente deverá ser solto e responder ao processo em liberdade. (Capez, 2014, p. 305).

Capez (2014, p. 304) esclarece ainda:

A custódia cautelar tornou-se medida excepcional. Mesmo verificada sua urgência e necessidade, só será imposta se não houver nenhuma outra alternativa menos drástica capaz de tutelar a eficácia da persecução penal.

Resta claro que toda pessoa é livre; se cometer um crime, a regra é que responda ao processo em liberdade e tenha o direito de ser julgada por um juiz competente (art. 5º, LIII, CF), ao contraditório e à ampla defesa (art. 5º, LIV, CF): “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal” e inciso LV:

[...] aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.

Embora a CF disponha sobre o direito de ir e vir e suas hipóteses de perda, na prática pessoas que deveriam estar livres se encontram encarceradas. Para que a prisão preventiva seja decretada, é imprescindível que sejam cumpridos todos os requisitos da lei. Do contrário, é ilegal e deve ser relaxada. Vejamos o art. 5º, LXV: “a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;” e LXVII: “ninguém será levado à prisão ou nela mantido, quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança”.

Outro aspecto relevante é compreender o Princípio da Indispensabilidade da intervenção do advogado, a Carta Magna expressa no art. 133: “O advogado é indispensável, à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei”, há exceções. Moraes (2016, p. 519) explica:

O princípio constitucional da indispensabilidade da intervenção do advogado previsto no art. 133 da Carta Maior, não é absoluto. Assim, apesar de constituir-se fator importantíssimo a presença do advogado no processo, para garantia dos direitos e liberdades públicas previstos na Constituição Federal e em todo ordenamento jurídico, continua existindo a possibilidade excepcional da lei outorgar o *ius postulandi* a qualquer pessoa, como já ocorre no *habeas corpus*.

Tal fato reforça nossos argumentos de que o HC é um gênero que deveria ser acessível a todos, já que não requer a obrigatoriedade do advogado. Diante

do exposto até aqui, seguimos nossa reflexão discutindo, portanto, o gênero *ha-beas corpus*. Trazemos argumentos sobre a pertinência e a necessidade de acesso ao conhecimento e à apropriação desse GJ, como conhecida ação constitucional de caráter penal que visa salvaguardar o direito de ir e vir do cidadão.

A inacessibilidade da população à linguagem jurídica como bloqueio ao direito humano de liberdade

O universo de gêneros textuais, compostos por estruturas de linguagens que satisfazem às necessidades de comunicação de cada área de atuação, é infinitamente vasto. Cada qual se propõe a utilizar os termos e expressões que fazem sentido em determinadas práticas sociais.

Para Bittar (2003, p. 169), a linguagem jurídica constitui-se a partir da linguagem verbal; entretanto, o domínio das práticas jurídico-textuais compreende um universo de discurso autônomo capaz de produzir suas próprias injunções e de lançar suas influências sobre os demais universos do discurso que o circundam. Por outro lado, embora os GJs existam para caracterizarem sua própria existência em determinado contexto social, seu domínio não é acessível à sociedade que participa de sua construção, pertencendo a um restrito grupo que se qualifica, o dos bacharéis em Direito.

Estudiosos da área jurídica, a exemplo de Tullio (2009, p. 280), discutem e criticam de certa forma a linguagem jurídica, muitas vezes incompreensível ao interlocutor leigo, devido aos preciosismos linguísticos, ao léxico rebuscado, uso de expressões latinas, arcaísmos, definidos pela autora como preciosismo vocabular e conservadorismo. Por outro lado, embora o advogado seja indispensável à administração da Justiça, o artigo 5º, inciso XXXV, da CF, garante o acesso ao judiciário a todos, sendo possível inclusive que, em situações pontuais, seja realizado sem a constituição desse profissional, como é o caso da redação e impetração de um HC.

Nesse sentido, retomando a proposta de levar o ensino dos GJs para a escola, entendemos que são necessários estudos interdisciplinares, englobando todas as áreas já mencionadas, a fim de que os professores das linguagens e das ciências humanas se apropriem da estrutura, características e funções desses gêneros, para, então, proporcionar aos estudantes a realização de práticas de leitura e de escrita. Isso porque a escola, como agência de letramento, necessita rever a cada momento suas funções e acompanhar as demandas sociais que envolvem a formação integral do indivíduo e sua cidadania. Questionamos, portanto, qual a finalidade de se conceder um direito ao cidadão, mas não o habilitar para que possa exercê-lo?

Refletindo sobre o acesso ao LJ, especificamente sobre seu desenvolvimento na escola, juntamente com os conhecimentos básicos imprescindíveis em Direito, evidencia-se a necessidade do estudo e apropriação dos GJs. Cada gênero, conhecido no meio jurídico como peça processual, a exemplo do *habeas corpus*, necessita obedecer às formalidades e estruturas específicas desses gêneros que não se limitam a um único modelo. Trata-se de um gênero que padroniza as diversas variedades de textos jurídicos. Por exemplo, o texto de uma petição inicial é um gênero que tem particularidades diferentes de um *habeas corpus*.

Nesse sentido, argumentamos em favor do gênero *habeas corpus*, visto ser uma ação constitucional que tutela a liberdade de locomoção, podendo ser redigido e impetrado pelo cidadão comum sem a constituição de um advogado. Na sequência, uma descrição sobre os aspectos legais que permeiam esse gênero, essenciais para compreensão e acompanhamento da lógica de nossa argumentação.

Habeas corpus, gênero textual como direito humano

O *habeas corpus* é um direito humano considerado de “primeira geração”² que nasceu na Inglaterra, para garantia do direito de liberdade, com o objetivo de

evitar prisões arbitrárias. O instituto jurídico já existia na Inglaterra há vários séculos, como mandado judicial³ mas não tinha eficácia como remédio jurídico, pois carecia de regras processuais. A Lei de 1679 veio garantir ao povo inglês a “a verdade do brocardo *remedies precede rights*, isto é, são as garantias processuais que criam os direitos e não o contrário” (Comparato, 2010, p. 100). De acordo com Comparato (2010, p. 101), o HC tem uma importância histórica, pois estabeleceu a garantia judicial para proteger a liberdade de locomoção e “tornou-se a matriz de todas as que vieram a ser criadas posteriormente, para proteção de outras liberdades fundamentais”.

A Constituição brasileira tutela o direito à liberdade individual de forma tão expressiva que incluiu em seu texto o *habeas corpus*. “O HC é uma ação constitucional de caráter penal, isenta de custas judiciais, sem exigência de advogado constituído para ter validade e que objetiva *evitar* ou *cessar* violência ou ameaça na liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder” (MORAES, 2016, p. 139). O Código de Processo Penal (CPP), no artigo 647, dispõe:

Dar-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar na iminência de sofrer violência ou coação ilegal na sua liberdade de ir e vir.

Moraes (2016) esclarece que a legitimidade para ajuizamento do HC é atributo de personalidade, não se exigindo

a capacidade de estar em juízo, nem a capacidade postulatória. Isso significa que ajuizar uma ação de HC não é privilégio apenas dos advogados, mas de toda e qualquer pessoa. Vale ressaltar que não se exige a capacidade de estar em juízo significa que o impetrante não precisa estar representado ou assistido, ou seja, até criança, idoso interditado, doente mental e analfabeto podem configurar no polo ativo sem acompanhamento dos seus responsáveis legais.

Assim, qualquer do povo, nacional ou estrangeiro, independentemente de capacidade civil, política, profissional, de idade, sexo, estado mental, pode fazer uso do *habeas corpus*, em benefício próprio ou alheio. Não há impedimento para que dele se utilize pessoa menor de idade, insana mental, mesmo sem estarem representados ou assistidos por outrem. A impetração do *habeas corpus*, pela própria parte, a seu favor ou de terceiros, conforme possibilita o art. 554 do Código de Processo Penal, não fere o dispositivo no art. 133 da Carta Magna, posto que esse dispositivo não obriga o patrocínio judicial por advogado (Moraes, 2016, p. 140).

Nesse sentido, o objetivo dessa ação é fazer parar ou evitar que ocorra, por ato ilegal ou abuso de poder, violação ao direito constitucional de locomoção de qualquer pessoa. Os exemplos mais comuns são as hipóteses de coação, descritas no artigo 648, incisos I, II, III, IV e V, do CPP, respectivamente: quando não houver justa causa; quando alguém estiver preso por mais tempo do que determina a lei; quando quem ordenar a coação não tiver competência para

fazê-lo; quando houver cessado o motivo que autorizou a coação; quando não for alguém admitido a prestar fiança.

Diante disso, a lei confere dois tipos de *habeas corpus*: o primeiro e mais comum é o HC repressivo, que se destina a afastar constrangimento ilegal à liberdade de locomoção já efetivado, ou seja, a pessoa está presa, mas não deveria. A outra hipótese se trata do HC preventivo, que objetiva afastar uma ameaça à liberdade de locomoção, isto é, a pessoa está em liberdade, mas tem motivos para acreditar que será detida ilegalmente e recorre ao instituto para impedir que tal prisão aconteça.

Juridicamente, o HC, como já referido, é caracterizado pela ausência de formalidades e pela prescindibilidade de advogado para sua validade. Nesse sentido, quando se fala em documento não formal, se quer dizer que pode ser escrito de próprio punho e em qualquer tipo de papel. Não obstante tamanha simplicidade, alguns aspectos são essenciais e devem ser observados. Por exemplo, o impetrante deve endereçá-lo ao órgão jurisdicional competente, informar o nome do paciente, do coator, descrever os fatos que configuram o constrangimento e assinar.

Temos aí o vocabulário jurídico cuja incompreensão, por si só, cria uma barreira a qualquer um que tenha a intenção de redigir e impetrar um HC. Por exemplo, quem seria o impetran-

te? É aquele que pede. Porém, como o HC pode ser pleiteado para si ou para outrem, o impetrante e o paciente podem ser a mesma pessoa. No entanto, o impetrante pode ser alguém que faz o pedido em nome de outro, o paciente. O detalhe é que tudo isso precisa estar descrito no HC.

E o órgão jurisdicional competente a quem deve ser endereçado o HC, qual é? Nossa legislação não é regida nesse aspecto. O art. 650, CPP, lista as competências, as quais podem ser desde o Juiz de Direito de primeira instância até o Supremo Tribunal Federal. Portanto, o endereçamento dependerá de quem seja a autoridade coatora, ou seja, de quem parta a ameaça ou coação ilegal por abuso de poder, pois o pedido deverá ser feito sempre para a autoridade imediatamente superior.

A doutrina cita ainda as hipóteses de pedido de *habeas corpus* contra ato ilegal de particular. Moraes (2016, p. 143) esclarece:

Na maior parte das vezes, a ameaça ou coação à liberdade de locomoção por parte do particular constituirá crime previsto na legislação penal, bastando a intervenção policial para fazê-la cessar. Isso, porém, não impede a impetração do *habeas corpus*, mesmo porque existirão casos em que será difícil ou impossível a intervenção da polícia para fazer cessar a coação ilegal (internações em hospitais, clínicas psiquiátricas).

Dessa forma, fica nítida a importância dessa ação na vida de brasileiros e

estrangeiros residentes no país. Por isso, entendemos ser urgente à população a ciência da existência desse direito, bem como a apropriação do GJ *habeas corpus*. Esse gênero, pois, teria mais chances de ser incorporado ao repertório de práticas sociais de linguagem das pessoas comuns, haja vista que

[...] as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 62).

Considerando os esclarecimentos sobre o HC, é possível inferir que, embora ele seja extensivo à classe juridicamente leiga, sua confecção não é tão simples como apregoa a doutrina. Por outro lado, a não utilização da linguagem jurídica com os costumeiros termos técnicos não descaracteriza o texto como sendo jurídico (Bittar, 2003).

Todavia, um HC corresponde a um pedido de liberdade com maior possibilidade de ser concedido se estiver fundamentado com argumentos apropriados, claros, objetivos e que sigam a estrutura necessária, cumprindo sua função. O HC é um texto constituído de uma estrutura fixa que permite identificar do que se trata, sendo necessário que se redija utilizando as informações objetivas de cada caso concreto. Essa estrutura e todas as particularidades do HC são de fácil acesso a professores e estudantes. Detalhamentos, explicações e modelos

podem ser encontrados na internet, por meio de textos escritos ou vídeos. Por exemplo, um disponibilizado pelo Supremo Tribunal Federal (STF)⁴ no canal da TV Justiça, no Youtube, o qual pode se constituir como material pedagógico para o ensino.

Afinal, é possível desenvolver o letramento jurídico de jovens no ensino médio?

Nas seções anteriores, utilizamos estudos contemporâneos para responder à pergunta inicial: a inclusão do ensino de gêneros jurídicos (GJs) na educação básica seria pertinente e profícua ao desenvolvimento dos letramentos dos estudantes?

A partir das reflexões tecidas até aqui, consideramos que o ensino de GJs no EM é de extrema relevância para desenvolver o letramento jurídico dos estudantes e, por consequência, a cidadania desses jovens. Além disso, por extensão, a possibilidade de que as famílias desses jovens possam ser afetadas positivamente. Sabemos que a apropriação de conhecimento de qualquer natureza pode empoderar um indivíduo e, também, afeta aqueles com os quais convive. Embora estejamos no plano hipotético ainda, essas proposições reforçam a necessidade de continuidade

e aprofundamento de nossa discussão. Nesse sentido, trazemos aqui ponderações relacionadas aos letramentos, o LJ e o ensino ou seu desenvolvimento na escola.

De forma ampla, o entendimento sobre letramento diz respeito às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. De acordo com Kleiman (2008, p. 490), os estudos do letramento reconhecem que há múltiplas formas de usar a língua escrita,

[...] em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas, pois nem sempre os indivíduos usam a forma reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso.

Consideramos que as práticas de letramento no âmbito laboral são relevantes porque lidam com a leitura e a escrita para efetivar atividades específicas que geram registros de trabalho.

Portanto, alinhamo-nos aos estudos de Pereira (2014) e Santos e Paz (2014) para as quais o LJ são as práticas de letramento no âmbito laboral, desenvolvidas na esfera jurídica e que envolvem grande diversidade de GJ orais e escritos, como processos, sentenças, audiências, defesas, atas, contratos, *habeas corpus* – nosso foco neste estudo – entre tantos outros.

Paz (2010) pontua que, dada a diversidade das situações de interação em que o letramento acontece, os significados que a escrita assume para determinado

grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela se efetiva. Para a autora, o letramento no âmbito jurídico se desenvolve diferentemente de outras esferas e, portanto, deve ser visto como uma atividade situada.

Diante disso, apoiadas em Pereira (2014), nossa reflexão envolve questionamentos sobre como, onde, quando e por que o letramento jurídico pode ser desenvolvido. Para a autora,

[...] as práticas de linguagem veiculam relações de poder e como tais determinam e condicionam as interações na sociedade, favorecendo alguns indivíduos e prejudicando outros. Embora estejamos inseridos em uma sociedade moderna essencialmente marcada por múltiplos letramentos (Cf. ROJO, 2009), os quais precisam ser igualmente reconhecidos, ainda assim a influência de certos letramentos dominantes (Cf. Barton & Hamilton, 2000) exerce um impacto significativo na socialização das pessoas e nos acessos às diferentes situações de comunicação, penalizando os que não compartilham dessas práticas (Pereira, 2014, p. 160).

Em decorrência disso, considerando que as práticas sociais na esfera jurídica afetam sobremaneira a vida cidadã, fica evidente que todo o indivíduo comum tem direito ao LJ e, portanto, a escola, como agência de letramento (Kleiman, 2008), tem papel de relevância nesse processo. O LJ pode contribuir para a democratização, o acesso e a pluralização da justiça social e, conseqüentemente, dos direitos humanos. Devido à complexidade de tais aspectos, esses temas

necessitam ser aprofundados e investigados para que possamos pensar em projetos interdisciplinares que abarquem as diferentes dimensões do LJ.

Entendemos que a inserção do ensino e a apropriação dos GJs são perfeitamente viáveis e pertinentes no contexto brasileiro. Essa perspectiva não é nova, porém carece de mais estudos, análises e investigações. Como pontua Pereira (2014, p. 160),

[...] a linguagem jurídica, que tanto nos afeta como cidadãos e que deve, portanto, ser redimensionada de modo a possibilitar um acesso mais amplo a esse letramento, o que nos reconduzirá, mediata e necessariamente, à dimensão do espaço pedagógico.

Nesse sentido, o ISD, como ciência do humano, apresenta-se como um referencial teórico-prático consistente para subsidiar a produção de materiais didáticos para o desenvolvimento do LJ no EM. Schneuwly e Dolz (2004) explicitam alguns dos conceitos fundamentais para embasar o trabalho do professor nesse certame, como a prática social, de atividade e de linguagem, a atividade de linguagem e os gêneros. Os autores discutem, ainda, o fazer da escola em relação à presença e uso dos gêneros como instrumento de comunicação, assim como objeto de ensino-aprendizagem. Entendemos que tais aspectos teóricos sejam bastante robustos para apoiar o fazer pedagógico do professor na contemporaneidade.

Na mesma perspectiva sociointeracionista, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) descrevem a sequência didática (SD) como proposta metodológica para o planejamento e organização do professor.

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produções precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 82).

Surge aqui mais um aspecto que não pode ser ignorado: a formação e o engajamento do professor na perspectiva de formar para a cidadania. Isso porque a produção de SD para o LJ dos jovens irá exigir o conhecimento teórico e criativo do professor. Magalhães e Cristóvão (2018) ressaltam que a SD é uma proposta que enfatiza um agir, que é sempre coletivo e individual – agir social. O objetivo desse modelo é tornar o aluno capaz de interagir em situações reais, considerando a escola como um autêntico lugar de comunicação, além de confrontar os alunos com diversas interações extraescolares (Magalhães & Cristóvão, 2018).

Nessa perspectiva, considerando o modelo de SD adequado aos propósitos de desenvolvimento do LJ discutidos neste texto, nosso estudo avançará no

sentido de desenvolver SD, focando primeiramente no gênero *habeas corpus*. Nossa intenção é utilizar e investigar o material produzido em turmas de EM.

Sabemos, pois, que o letramento jurídico e o ensino dos GJs na escola é um campo fértil para pesquisas e necessita ser mais bem explorado, principalmente pelas implicações sociais vislumbradas neste trabalho.

Considerações finais

Trouxemos aqui um trabalho teórico, reflexivo e interdisciplinar que reúne estudos da Linguística Aplicada e do Direito, a fim de provocar a discussão sobre o desenvolvimento do LJ no EM. Construímos argumentos, evidenciando que a inclusão do ensino de GJs na EB pode ser pertinente e profícua ao desenvolvimento das práticas sociais de linguagem à medida que o conhecimento e a apropriação desses gêneros podem promover o LJ do indivíduo. Por consequência, o desenvolvimento da cidadania do jovem na escola tem mais chances de ocorrer de forma significativa, considerando as inúmeras situações contextuais que podem ser exemplificadas a partir das próprias experiências de estudantes e professores.

Nossos argumentos foram construídos a partir dos estudos bronckartianos sobre a linguagem, o ISD, além de estudos da área do Direito e a legislação brasileira. O gênero *habeas corpus*

foi descrito em detalhes como um dos gêneros passíveis de serem ensinados em sala de aula. Isso devido ao fato de sua importância para a vida do cidadão comum, que pode exercer seus direitos legais de redigir e impetrar uma ação de HC, sem necessariamente precisar ser representado por um advogado. Fato que ressalta a necessidade de compreendermos a CF, dentre outras leis e princípios gerais do Direito brasileiro, assim como nossos direitos e deveres como cidadãos.

Esperamos que, de forma mais ampla, esta reflexão inicial possa contribuir para o entendimento de que a linguagem não pode ser uma barreira entre uma pessoa e o exercício da sua cidadania. O conhecimento das mais diversas formas de linguagem deve, sim, fazer parte da vida dos indivíduos auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, evidenciamos a SD como modelo didático para o planejamento do professor que pode compor eventos de letramento, em torno de práticas sociais que colaborem para desenvolver as capacidades de linguagem para que estudantes produzam discursos na sociedade, bem como uma aprendizagem significativa e pertinente com a circulação social dessas produções (Magalhães & Cristóvão, 2018).

Reafirmamos o importante papel da escola como agência de letramento, pois é na escola que o jovem deve encontrar o espaço para desconstruir as barreiras que impedem a conscientização da existência

de seus direitos e, portanto, a construção de uma cidadania com dignidade. Assim, nessa relação entre letramento e cidadania, alinhamo-nos à posição de Ramos (1996) quando afirma que a linguagem é um dos instrumentos mais eficazes para a difusão e para o engajamento social do conhecimento jurídico.

Ainda sobre as relações entre o letramento e a cidadania, destacamos a discussão de Covre (1998, p. 10):

[...] só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população. As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos. [...] Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo.

Finalizamos com a convicção de que a Educação, a Linguística Aplicada e o Direito são áreas férteis para pesquisas inter/multidisciplinares que envolvam a linguagem, o letramento e a sociedade sob diferentes perspectivas e podem contribuir para o desenvolvimento humano de forma abrangente, pois “conhecer é, sobretudo, transformar” (Ramos, 1996, p. 108).

Legal Literacy In High School: *Habeas Corpus* And The Guarantee Of The Right To Freedom

Abstract

This initial theoretical and interdisciplinary work, which combines Applied Linguistics and Law studies, was built from Sociodiscursive Interactionism approach (SI, Bronckart, 2003, 2006, 2010). SI presupposes language as a means of expressing psychological processes, besides founding and organizing instrument of these processes in their specifically human dimensions (Bronckart, 2006). The objective is to discuss the relevance of including legal genres (LG) teaching them from the SI perspective at regular school, also reflecting on the possible contributions of this inclusion for the development of legal literacy and, consequently, for the citizenship development focusing on human rights. Law studies also contributed to the work, as well as the Brazilian legislation and international documents on the subject. *Habeas corpus* as an LG was evidenced by its peculiar characteristics, such as the non-mandatory nature of a lawyer to have it filed. The study is concluded by highlighting the didactic sequence model (Schneuwly & Dolz, 2004) as an enhancer for the appropriation of LG by young individuals in high school. It greatly contributes, therefore, to the development of their citizenship and the understanding of human rights in general.

Keywords: Citizenship; Freedom; *Habeas Corpus*; Legal Literacy.

Notas

- ¹ A diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais está na concepção de que os direitos humanos são elaborados e previstos no âmbito internacional e, quando incorporados pelos sistemas constitucionais dos Estados, passam a ser denominados de direitos fundamentais.
- ² Após a Declaração e Programa de Ação de Vienna de 1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos –, passou-se a não mais dividir os direitos humanos em gerações, considerando que “todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados”.
- ³ Tradução para a expressão *writ*, da língua inglesa.
- ⁴ A videoaula é apresentada pelo professor de Direito Penal da PUC de São Paulo, Carlos Alberto Zacharias Toron.

Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BITTAR, E. C. B. *Linguagem jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 27/08/2020.
- BRASIL. *Decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 27/08/2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27/08/2020.
- BRASIL. *Lei 13.964/1019*. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13964.htm#art3. Acesso em: 27/08/2020.

BRASIL. *Lei 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27/08/2020.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

CABRAL, K. S. G.; JÚNIOR, P. de O. *Alfabetização e/ou letramento jurídico*: Exercício de cidadania e uma concepção de formação acadêmico-profissional. 2011. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/19458/alfabetizacao-e-ou-letramento-juridico>. Acesso em: 10/12/2020.

CAPEZ, F.; COLNAGO, R. *Prática Forense Penal*. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAPEZ, F. *Curso de Processo Penal*. São Paulo: Saraiva, 2014.

CAVALIERI FILHO, S. *Programa de sociologia jurídica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

COMPARATO, Fabio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 2/03/2017.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MELLO FILHO, José Celso de. *Constituição Federal Anotada*. São Paulo: Saraiva, 1984.

MORAES, A. *Direito constitucional*. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PAZ, A. M. de O. A escrita processual na prática dos registros de ordens e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, D.; GALVÃO, M.; DIAS, V. C. de A. (Org.). *Dizeres Dísparos*: ensaios de literatura e linguística. João Pessoa: Ideia, 2010.

PEREIRA, R. C. M. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCCA, M. Del Pilar (Org.). *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acesos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-142.

PEREIRA, R. C. M. Letramento jurídico: uma análise sócio subjetiva do gênero sentença. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 48, p. 159-175, jun. 2014.

RAMOS, A. G. *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, R. V. C.; PAZ, A. M. de O. Letramento jurídico: um estudo sobre a escrita no trabalho da magistratura e bacharéis em direito que atuam em vara trabalhista. In: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25, 2014. *Anais...* Natal, EDUFRN, 2014. p. 1-12.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos e ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Tradução Roxane Rojo. *Gêneros orais e*

escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. A. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

TULLIO, C. M. Gêneros textuais jurídicos: Petição inicial, contestação e sentença. *Intersecções*, Jundiaí, v. 4, p. 268-285, 2011.

VENOSA, S. de S. *Introdução ao Estudo do Direito*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Diretrizes para autores

Normas para apresentação dos originais

Observação

Desenredo publica trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, vinculados a programas de pós-graduação em Letras e áreas afins, de instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. No caso de trabalhos em coautoria, mesmo que haja autor(es) que esteja(m) cursando o doutorado ou o mestrado, um dos autores, necessariamente, deve possuir o título de doutor e estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área.

Os artigos deverão ser inéditos e conter entre 15 e 20 páginas. O autor deve informar, nos campos adequados da submissão no sistema, uma breve nota biográfica indicando seu nome completo, local onde leciona e/ou pesquisa, sua área de atuação e um e-mail, bem como demais dados de identificação presentes no formulário. A fim de garantir uma avaliação imparcial e cega pelos pares, o texto não deve conter nenhum tipo de identificação de autoria, nem em seu texto nem em suas informações de arquivo. Utilizar o sistema SEER da Revista para submeter o artigo. Os trabalhos encaminhados serão

submetidos a uma pré-seleção, por parte da equipe editorial da revista *Desenredo*, e submetidos à avaliação dos membros da Comissão Editorial e/ou do Conselho Editorial e, então, encaminhados à avaliação cega pelos pareceristas externos à revista. Os conceitos emitidos nos artigos serão de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião dos pareceristas que integram a Comissão e o referido Conselho. Uma vez aceito artigo submetido, o autor não pode publicar novamente texto na Revista sem que tenha passado o período de um ano desde sua última publicação, nem submeter dois artigos, ainda que em co-autoria, na mesma edição. Mesmo os artigos que tenham sido aprovados para a publicação com ressalva ou inteiramente, podem vir a não ser publicados em função do volume de textos recebidos e do número limite de textos em cada edição. As provas com ajustes para a preparação da versão final para publicação serão enviadas ao(s) autor(es) correspondente(s) e deverão ser devolvidas dentro de um prazo máximo de 72 horas através da área do usuário da plataforma Seer.

Apresentação do texto

Para efeito de padronização gráfica, os trabalhos deverão seguir, rigorosamente, as normas abaixo especificadas, sob o risco de não serem aceitos, independentemente da adequação do conteúdo.

1. O trabalho deverá ser apresentado na seguinte sequência: título; resumo; palavras-chave; texto (seções obrigatórias: introdução; fundamentação teórica: (títulos e subtítulos), metodologia/procedimentos metodológicos, resultados e análise; considerações finais/conclusão; título abstract ou résumé; título do artigo na língua estrangeira escolhida; texto do abstract ou résumé; keywords ou mots-clé; notas; referências.
2. A primeira página deve incluir o título, centralizado, em negrito, corpo 16, somente a primeira letra maiúscula; resumo (a palavra Resumo em itálico, três linhas abaixo do nome do autor, seguida do resumo propriamente dito, duas linhas abaixo da palavra Resumo, corpo 10, espaço simples, apresentado num único parágrafo de, no mínimo, 7 linhas e, no máximo, 10 linhas); palavras-chave (Palavras-chave em itálico, seguida de dois pontos, duas linhas abaixo do fim do resumo; devem ser separadas entre si por ponto; mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave, corpo 10).
3. Tipo de letra corpo do texto: Times New Roman, corpo 12.
4. Espaçamento: espaço 1,5 entrelinhas e parágrafos; espaço duplo entre partes, tabelas, ilustrações, etc.
5. Adentramento: 1 cm para assinalar parágrafos.
6. Citações textuais:
 - a) até 3 linhas: marcadas entre aspas no corpo do texto;
 - b) com mais de 3 linhas: justificadas e recuadas em 1 cm, sem aspas, corpo 10.
7. Subtítulos: centralizados, em negrito, somente a primeira letra maiúscula; sem numeração, corpo 14; introdução, conclusão, notas e referências seguem o mesmo padrão.
8. A palavra Abstract ou Résumé em itálico, duas linhas abaixo do final do texto. Duas linhas abaixo da palavra Abstract ou Résumé deve constar a versão em inglês ou francês do título do artigo. O corpo do Abstract ou Résumé segue a mesma formatação do resumo: corpo 10, mínimo de sete e máximo de dez linhas; as palavras Keywords ou Mots-clé, duas linhas abaixo do final do texto do Abstract ou Résumé, em itálico, seguidas de dois pontos, mínimo de três e máximo de cinco palavras.
9. Ilustrações, tabelas e outros recursos visuais: deverão ter identificação completa (títulos - espaçamento simples, fonte 12, alinhamento justificado; legendas e fontes - espaçamento simples, fonte 10, alinhamento justificado) e ser numeradas consecutivamente, inseridas o mais próximo possível da menção no texto. Por se tratar de publicação em preto e branco, recomenda-se, na elaboração de gráficos, uso de texturas no lugar de cores. Em caso de fotos ou ilustrações mais elaboradas, deverá ser enviado arquivo anexo com os originais. Tabelas e quadros deverão estar no formato de texto, não como figura. Imagens e/ou ilustrações deverão ser enviadas como “Documentos suplementares” em arquivo à parte, no formato JPG, ou TIF, em alta resolução (no mínimo 300 dpi). O autor é responsável pela autorização de publicação da imagens, bem como pelas referências correspondentes.
10. Siglas: na primeira vez em que forem mencionadas, devem, antes de constar entre parênteses, ser escritas por extenso, conforme exemplo: Universidade de Passo Fundo (UPF).

11. Notas: deverão ser utilizadas apenas as de caráter explicativo e/ou aditivo. Não serão aceitas notas de rodapé (converter em notas de fim).
12. Anexos: caso existam, devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.
13. Destaques: deverá ser usado itálico para palavras estrangeiras com emprego não convencional, neologismos e títulos de obras/periódicos.
14. Citações: deverão obedecer à forma (SOBRENOME DO AUTOR, ANO) ou (SOBRENOME DO AUTOR, ANO, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ANOa, p. xx) e (SOBRENOME DO AUTOR, ANOb). As citações com mais de três linhas devem constar sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas, com espaçamento entrelinhas simples e recuo de 1 cm na margem esquerda. Deverá ser adotado uso de aspas duplas para citações diretas no corpo de texto (trechos com até três linhas). No caso de mais de três autores, indicar sobrenome do primeiro seguido da expressão latina et al. (sem itálico). A referência reduzida deverá ser incluída após a citação, e não ao lado do nome do autor, conforme exemplo: De acordo com Freire, “[...] o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69).
15. Referências: deverão constar, exclusivamente, os textos citados, em ordem alfabética pelo nome do autor, seguindo as normas da ABNT. Deverá ser adotado o mesmo padrão em todas as referências: logo após o sobrenome, que será grafado em caixa-alta, apresentar o nome completo ou apenas as iniciais, sem misturar os dois tipos de registro (FREIRE, Paulo ou FREIRE, P.).

Exemplos de referências mais recorrentes:

Livros:

SOBRENOME, Nome. *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano.

Capítulos de Livros:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: SOBRENOME, Nome (org.). *Título do livro*: subtítulo. Número de edição. Cidade: Editora, ano. p. xx-yy. (página inicial – final do capítulo).

Artigos em periódicos:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v. ____ e/ou ano (ex.: ano 1), n. ____, p. xx-yy (página inicial - final do artigo), mês abreviado. ano.

Textos de publicações em eventos:

SOBRENOME, Nome. Título. *In*: NOME DO EVENTO, número da edição do evento em arábico, ano em que o evento ocorreu, cidade de realização do evento. *Tipo de publicação* (anais, resumos, relatórios). Cidade: Editora, ano. p. xx-yy (página inicial - final do trabalho).

Dissertações/Teses:

SOBRENOME, Nome. *Título da D/T*: subtítulo. Ano. Número folhas. Dissertação/Tese (Mestrado em.../Doutorado em...) – Nome do Programa de Pós-Graduação ou Faculdade, Nome da IES, Cidade, Ano.

Sites:

AUTOR(ES). *Título* (da página, do programa, do serviço, etc.). Versão (se houver). Descrição física do meio. Disponível em: <http://...>. Acesso em: dd(dia). mês abreviado. aaaa(ano).

Endereço para envio de correspondências

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Prédio B3 – Sala 106 – *Campus I*
Bairro São José – BR 285 – Km 292
Caixa Postal 611 – CEP 99052-900
Passo Fundo - RS
Fax: (54) 3316-8125
E-mail: ppgletras@upf.br

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB).
3. Todos os endereços de URLs no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O texto está em espaço 1,5 entrelinhas; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico ao invés de sublinhar (exceto em endereços URL); com figuras e tabelas inseridas no texto, e não em seu final.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para autores, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, para avaliação por pares (ex.: artigos). Em caso de citação de autores, "Autor" e ano são usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de Nome do autor, título do documento, etc.

Declaração de Direito Autoral

Declaro que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que uma vez publicado na revista DESENREDO, editada pela Universidade de Passo Fundo, o artigo jamais será submetido por mim ou por qualquer um dos demais coautores a qualquer outro periódico. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo os direitos autorais do referido artigo à Universidade de Passo Fundo e declaro estar ciente de que a não observância deste compromisso submeterá o infrator a sanções e penas previstas na Lei de Proteção de Direitos Autorais (Nº 9609, de 19/02/98).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.